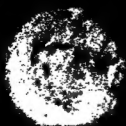


# دراسة تحليلية للفكر التربوي في مصر

من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠

طلعت عبد الحميد فائق





دراسة تحليلية  
للفكر التربوي  
في مصر  
من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠

طالعت عبد الحميد فايق



الهيئة العامة للكتاب

١٩٨٦

الإخراج الفني والفلاف

---

البير جودجى

## الفصل الأول

---

### الاطار العام للدراسة



## مقدمة

حيث ان منهج علم اجتماع المعرفة يسعى الى ايجاد العلاقات بين أنماط من الأفكار والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات وبين الظروف الاجتماعية المختلفة التي تظهر فيها ، فان موضوع علم اجتماع المعرفة يتجه الى دراسة العلاقات والروابط القائمة بين أشكال المعرفة المختلفة وبين البنية الاجتماعية والثقافية القائمة في المجتمع ويشترك في هذا علم الاجتماع السياسي .

لذلك فان هذا المنهج لا يقبل الاتجاهات الفكرية على علاقتها كما تبدو في مظهرها اللفظي العام (١) . وان كان ذلك كذلك فان الفكر يعتبر جزءا لا يتجزأ من الواقع الاقتصادي والاجتماعي وهو انعكاس دياكتيكي لهذا الواقع . وهذا يعني أنه لا يمكن الإشارة الى الفكر المسيطر في عصر ما دون الإشارة الى ظروف انتاج هذا الفكر ومنتجيه كما أنه من المحال تجاهل الأفراد والظروف التي شكلت مصدر هذا الفكر ، كما أن الفكر الذي يسود الطبقة التي تقود أو تملك زمام القوة في المجتمع هي التي تتحكم في توجيه المجتمع وهذا يعني أن الطبقة التي تسيطر ماديا تمتد سيطرتها الى ميدان المعرفة والثقافة فهي تتحكم في الانتاج وتوجهه وكذا تقوم بنشر أفكار تخدم مصالحها (٢) .

---

(١) حامد عصار - بعض مفاهيم علم الاجتماع - جامعة الدول العربية - معهد الدراسات العربية المالية - الطبعة الثانية - سنة ١٩٦٢ ، دار المعرفة ، ص ٣٢ - ٣٦ .

أحمد النكلاوي - الإنسان والتحديث - مكتبة النهضة الشرق - القاهرة ، ص ١٣ - ١٤ .

(٢) عبد العظيم رمضان - الفكر الثوري قبل ثورة ٢٣ يوليو - مكتبة مدبولي - القاهرة ، ١٩٨١ ص ١ - ٣ ، انظر أيضا محمد نبيل نوفل - التربية الماركسية - في سعيد اسماعيل علي وآخرون - دراسات في فلسفة التربية - عالم الكتب - القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ١٥١ .

وقد دفع هذا البعض لأن يشير الى الفكر على اعتبار أنه قوة تعبر عن المصالح الطبقية المختلفة في المجتمع ، فالفكر الذي يعبر عن مصالح طبقة انتهى دورها التاريخي هو فكر رجعي ، والذي يعبر عن مصالح طبقة حان دورها التاريخي هو فكر تقدمي بالضرورة ، ومن هنا فلا يوجد فكر رجعي مطلق أو فكر تقدمي مطلق ، وإنما يحكم على الفكر في اطار مرحلته التاريخية التي نشأ فيها وقدرته على حل المشكلات التي أفرزته .

فالأفكار تبعا لهذا تظهر استجابة لتحديات تولدها ظروف المجتمع المادية في مرحلة تاريخية معينة تفرض انتقاله الى مرحلة أخرى وبقدر صدق هذه الأفكار في التعبير عن هذه التحديات وقدرتها على نقل المجتمعات الى مراحل أكثر تقدما بقدر ما يقدر لها الصمود في وجه الأفكار القديمة والانتصار عليها وتحقيق التغير المنشود (١) .

لذلك فإن الفكر الفردي المعلن يتصل بمناخ اجتماعية يمكن استشفافها ، فهما كان اتجاه ذلك الفكر فإن نشأته متصلة بمصلحة اجتماعية نفسية راسخة ، هي الأساس الأول في ظهوره فما ان تبرز فكرة بفعل هذا العامل حتى يتلقفها العقل ويخضعها لكثير من التبريرات اللاحقة ، التي تحاول أن تضيء عليها ، عن طريق المنطق صفات التجرد والموضوعية ، لذلك فإن تفهم الفكر الاجتماعي يتطلب مجاوزة التحليل المنطقي المجرد له بغية الكشف عن المصالح التي تكمن وراءه ، فلكي ندرس نظاما تعليميا أو مذهباً تربوياً يلزم دراسة القوى الحضارية الاقتصادية والسياسية الثقافية والاجتماعية التي أسهمت في توليده (٢) .

وفي هذا الصدد توجد بعض الملاحظات التي يؤكدتها بعض الباحثين خلاصتها أن الحكام في معظم الأحيان في البلدان العربية يطبعون الحكم والدولة والمجتمع بطابعهم الشخصي (٣) .

وهذه الملاحظة تصدق على مصر في معظم مراحل تاريخها الأمر الذي

(١) عبد العظيم رمضان - الفكر الثوري قبل ثورة ٢٣ يوليو - مروج سابق ، ص ١ - ٥ .

(٢) نعيم علي « معالم الفكر التربوي في البلاد العربية في المائة سنة الأخيرة » بحث منشور ضمن أبحاث مؤتمر هيئة الدراسات العربية ببنون ، الفكر العربي في مائة سنة - للنقد في تشرين الثاني ١٩٦٦ ، الجامعة الأمريكية ، بيروت ص ٣٩٧ - ٣٩٨ .

(٣) مطاع صفدي وآخرون - ثورة الفكر العربي ومشكلة المنهج - الفكر العربي للعاصر كانون أول ١٩٨٠ ، كانون ثان ١٩٨١ ، مركز الانماء العربي - بيروت ص ١٨٧ .



جعل أحد مفكرينا يقرر أن الفكر عندنا تابع للسياسة (١) هذا الأمر الذي جعل صفوة المثقفين يتركون المشكلات الحقيقية في شتى المجالات حيث رسالة الفكر الحقيقية ويتجهون الى مشكلات سطحية يزيفون بها الواقع الملىء بالمشكلات التي تنتظر أعمال الفكر فيها ، هذا الأمر يقرره أحد معاصري ومنظري ثورة يوليو قائلا : « عندما نزل الجيش - بعد الثورة - لتذوب طبيعته في حياة مدنية ماذا فعل المثقفون ؟ البعض قفز الى السلبية والبعض الآخر اتجه بولائه السياسي الى الوضع الجديد باعتباره نظام حكم قائم أما ولاؤه الفكرى فقد راح يتأرجح مع الحيرة والشك . في الوقت الذي دخلت فيه طليعة الضباط ميدان العمل الوطنى السياسى وهم غير مؤهلين لهذا العمل يحكم طبيعتهم العسكرية » (٢) . هذا في الوقت الذي كان ينظر الى الجيش باعتباره شريحة من البرجوازية الصغيرة والمتوسطة الطامحة لافساح مجالى السلطة والثروة لأبناء الطبقة الوسطى فى الوقت الذى يعتبر البعض أن الموقع الاجتماعى للانتلجنسيا المصرية هو الطبقة الوسطى أيضا منذ بداية ظهورهم أيام محمد عل حتى فترة الدراسة (٣) .

وإذا كانت هذه الملاحظات تطلق بصورة عامة ، الأمر الذى يجعلها تحتاج الى مزيد من الدراسة - فماذا عن الفكر التربوى والمفكرين التربويين فى مصر بصفة خاصة ؟ وما مدى انطباق هذه الملاحظات عليه - بصورة عامة - والملاحظة الأخيرة بصورة خاصة ؟ وفى هذا الصدد تناولت بعض الدراسات الفكر التربوى فى مصر ، ولكن فى فترات تاريخية مختلفة الا أن - معظمها توقف عند مرحلة ما قبل الدراسة الحالية ، الى جانب عدد ضئيل جدا هو الذى تناول نفس هذه الفترة .

وقد كان من بين الأسباب الدافعة لاجراء الدراسة الحالية كثرة الانتقادات التى توجه الى الفكر التربوى فى مصر . ومن هذه الانتقادات على سبيل المثال ما ذكر من تواجد أزمة فى الفكر التربوى فى مصر من أبرز ملامحها غياب الشخصية القومية والاغتراب عن الواقع المعاصر واللفظية والتبعية وسيطرة الفكر التربوى الأمريكى فى عدد كبير من

(١) ذكرى نجيب محمود - هومو المثقفين - دار الشروق - بيروت - الطبعة الأولى ١٩٨١ ، ص ٢١ .

(٢) محمد حستين ميكل - أزمة المثقفين - الشركة العربية للنشئة للتوزيع - سنة ١٩٦٦ - القاهرة ، ص ص ٢٧ - ٢٨ ، ٢٨ - ٢٩ .

(٣) عبد العظيم رمضان - صراع الطبقات فى مصر ١٨٣٧ - ١٩٥٢ - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - الطبعة الأولى - يناير ١٩٧٨ ، بيروت ، ص ص ١٤١ - ١٤٦ .

كتابائنا التربوية وكان الوعي الاجتماعي الذي كان يصب فيه هذا الفكر مثله في الولايات المتحدة الأمريكية من نصف قرن كما هو الآن في عصر (١) .

بل ان الأمر يتعدى هذا الموقف الى اتهام المعهد الذي يتخرج منه المتخصصون في التربية في مصر حيث قال « ان أهم معقل ثقافي احتله الاستعمار كان مدرسة المعلمين العليا » (٢) وأيضاً كثير من الانتقادات التي توجه الى التعليم في مصر الآن قد قيل معظمها في بدايات الثلاثينيات من هذا القرن ومع ذلك فما زالت توجهه حتى الآن الأمر الذي يحتم البحث عن أسباب ذلك ومنها البحث في الفكر المفترض فيه أن يقف بمثابة الموجه للممارسات في هذا المجال .

ومن أمثلة هذه الانتقادات القول : « .. بأننا ضحينا بالتربية في سبيل التعليم دون أن نحظى أية ثمرة من هذا ، ان مصر استمدت نماذجها المدرسية من أوروبا ولكنها تقلت أردا النماذج وزادت رداءة بما أدخلته مثل اللغو في التعليم ، وانعدام الاستنباط والابتكار ، في المدارس حتى أصبح الاهتمام منصبا على الامتحان دون مراعاة للجوانب الأخرى ، لا يوجد عمل شخصي للتلميذ سوى الجلوس ساكناً يصفى ويكتب فقط .. » (٣) .

ويقرر أحد وزراء التربية والتعليم - في فترة الدراسة الحالية - « .. ان خريج الجامعة يمكن أن يوصف بأنه الجاهل المتعلم فلا هو عالم لأن هذه النظرة الواسعة للعلم والحياة ما زالت تعوزه ، ولا هو جاهل لأنه يعلم شيئاً وربما أشياء كثيرة .. » (٤) . وإلى جانب تلك الملاحظات والانتقادات السابقة ، فإن من بين ما وجه النظر لهذه الدراسة الحالية هو ضخامة الانتاج التربوي في مصر من الناحية الكمية ، وإن كان هذا الرصيد يقيم دليلاً على مواجهة الكثير من جوانب التغير في نظمنا وأفكارنا

---

(١) سعيد اسماعيل علي - أزمة الفكر التربوي في مصر المعاصرة - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة ، سنة ١٩٧٤ - ص ٥ ، ١٢ .

(٢) لويس عوض - الجامعة والجمع الجديد - دراسات اشتراكية - الدار القومية للطباعة والنشر - العدد الأول - ص ٩ - ١٠ .

(٣) د. كلابريد - تقرير عام مفروق الى وزارة المعارف العمومية - وزارة المعارف العمومية سنة ١٩٣١ - متحف التعليم بوزارة التربية والتعليم ، ص ٥ - ٨ .

(٤) عبد العزيز السيد - الجامعة والثقافة - محاضرة أليقت في الجامعة الليبية في بنغازي ٨ مايو سنة ١٩٦١ - مطبعة الاسكندرية سنة ١٩٦١ ، ص ٨ .

في أهداف التربية وشروطها ، وخطودها ، وطرقها ، ودورها ، وصلة النظام التعليمي بالأنظمة الاجتماعية الأخرى ، ومن ثم فإن حركة النقد لهذا الانتاج ضرورة من أجل نمو هذا الانتاج ، ومجال الفكر التربوي يعتبر من أهم مناشط التربية انطلاقا من كونه محركا من محركات العمل في جميع ميادين التربية والتعليم سواء كان هذا التحريك مستترا أو واضحا ضمئيا أو صريحا لهذا كان نقد الانتاج الفكري كما يتمثل في الكتب والمطبوعات التي تعالج القضايا التربوية أمرا يستحق الاهتمام ، كما يستحق أن يحتل مكانة في مجالات النشاط التربوي ، وقد أكد البعض على أن أهم اتجاهات الحركة النقدية في الانتاج التربوي ينبغي أن تستهدف انبثاق الفكر التربوي من الواقع المعاش والتعبير عنه ، حتى يقوم بدوره الطبيعي في دفع النشاط التربوي وتطوير مضمونه وأنظمته ، والربط الوثيق بين الفكر التربوي والفكر في ميادين المعرفة الأخرى سعيا وراء تكامل الفكر التربوي وكذلك تحقيق الصلة العضوية بين الفكر النظري والتجربة العملية وبين المضمون والشكل (١) .

#### مشكلة الدراسة :

لا يقوم الفكر التربوي بمعزل عن الواقع السياسي الاجتماعي والاقتصادي فهو انعكاس دياكتيكي له .

لذا تبرز قيمة الفكر التربوي في مدى استيعابه لحركة المجتمع ومدى تأثيره فيه باعتباره الموجه للممارسات والتطبيقات التربوية هذا الى جانب أننا لا نستطيع تفهم الواقع التربوي بمشكلاته دون فهم للفكر الذي يوجهه ويشكل له أبعاده ومضامينه .

وحيث ان هذا الواقع الحاضر يعتبر مقفلة وإرهاصا لما سيحدث مستقبلا بقدر ما يعتبر نتيجة لتراكمات تاريخية سابقة ، من هنا تأتي ضرورة المراجعة والتشخيص والنقد المستمر للفكر التربوي المتجمع لدينا من وقت لآخر من أجل تبين ماهيته ومدى استمراريته ومدى تأثيره وتأثيره بقضايا وحركة المجتمع حتى لا يكون بمعزل عنه - متخلفا عنه أو سابقا له - مع امكانية تبين جوانب القصور ، كما أن الفكر التربوي باعتباره

(١) حامد عمار - النقد والانتاج التربوي - صحيفة التربية - السنة الخامسة عشرة - نوفمبر ١٩٦٢ - المجلد الأول - ص ٢٩ ، انظر حامد عمار - في بناء البشر - دراسة في التفكير الحضاري والفكر التربوي - مركز تنمية المجتمع في العالم العربي - سري اللان ، سنة ١٩٦٤ ، ص ١٥٠ - ١٥٧ .

موجهة للممارسات التربوية فيقلد وضوحه واتساقه تتضح وتتسق ممارساته .

فالفكر التربوي الواضح والمتسق والمستجيب لمشكلات هذا الواقع وممارساته له دور مؤثر في دفع حركة المجتمع ومواجهة تعدياته فضلا عما قد يلعبه هذا الفكر من ايقاظ للوعى وتوجيه له عن طريق المؤسسات التربوية .

ويلاحظ أيضا أن البعض يتهم هذا الفكر بعدم المواءمة والتكيف مع أوضاعنا الثقافية المتغيرة (١) ، كما أن البعض يتهم هذا الفكر بعدم الانساق والسطحية والبعد عن الواقع والانعصار داخل جدران المدرسة (٢) .

وهذا يدعو الى مزيد واستمرار دراسة الفكر التربوي ، وبالفعل كان هناك عديد من المحاولات لرصد وتحليل هذا الفكر في فترات تاريخية مختلفة . ولكن من الملاحظ أيضا أن معظمها قد توقف عند حدود عام ١٩٥٢ ، ومن هنا تبرز الحاجة الى مثل الدراسة الحالية ، حيث تستغرق بالدراسة والتحليل ما توقفت عنده الدراسات السابقة ، وذلك بإجراء دراسة مسحية تحليلية لاستطلاع ورصد وتحليل الفكر التربوي بدءا من تاريخ توقف الدراسات السابقة وهو عام ١٩٥٢ الذي شهد تغيرا جوهريا في نظام الحكم الذي أصبح جمهوريا لأول مرة في تاريخ مصر الحديث وانتهاء بعام ١٩٧٠ الذي شهد حدثا سياسيا هاما وهو تغير شخصية الحاكم وهو أمر ان كان ليس ذا دلالة قوية في معظم البلاد الا أن الأمر يصبح عكس ذلك في مختلف دول العالم الثالث بصفة عامة وفي مصر بصفة خاصة نظرا لما يلعبه الحاكم والدولة من دور رئيسي في تسيير حركة المجتمع منذ مصر الفرعونية ، كما أن هذا العام ان كان يعتبر العام الدولي للتربية ومن جهة أخرى فان بعد هذا العام نجد تطورا يحتاج الى دراسة أخرى من حيث كم الكتابات التربوية وإساقاتها نظرا للتوسع في انشاء كليات تربية اقليمية عديدة الأمر الذي لم تشهده فترة الدراسة الراهنة ، كما أن الانتاج التربوي في هذه الفترة قد تتخلل فيه عوامل أخرى غير التي كانت تؤثر في الفترات السابقة عليها من حيث كم وكيف هذا الانتاج .

---

(١) وهيب سمعان - التربية في العالم المعاصر . مكتبة النهضة المصرية . ابريل سنة ١٩٦٣ ، ص ١ - ٣ .  
(٢) حامد حمار - في بناء الفكر . مرجع سابق ، التصدير .

## الهدف من الدراسة وأهميتها :

- ١ - رصد وتحليل للفكر التربوي في مصر في الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ وهو موضوع لم يستغرق بالدراسة استغراقا كافيا في تلك الفترة .
- ٢ - تبين مدى استجابة الفكر التربوي لحركة المجتمع كما أبرزتها الدراسة الراحنة .

٣ - باعتبار هذه الدراسة استطلاعية لهذا المجال ، ونظرا للأسلوب الذي اتبعه الباحث من حيث تصميمه لنموذج تحليل للفكر التربوي في مصر في الفترة موضوع الدراسة مستخدما أسلوب تحليل المضمون ، فقد برز هدف ثانوي وهو تبين مدى كفاءة هذا النموذج في قياس وتبيين ماهية الفكر التربوي في تلك الفترة ، بحيث لو حققت النتائج التي انتهت إليها الدراسة نوعا من الصديق والثبات على مستوى عال فإنه يمكن تطبيق هذا النموذج على مجموعات أخرى من الكتابات لمختصين أو غير مختصين في التربية ويمكن أن يقوم به باحثون آخرون وبالتالي يكون عدد الكتابات أكثر ومن ثم يتيح فرصة أكبر في تعميم النتائج .

- ٤ - تبين مدى استمرارية بعض الأفكار في الفترة السابقة مع فترة الدراسة .

## المسلمات :

- توجد علاقات دياكتيكية بين الفكر والواقع .
- الثروة في ميادين السياسة والاقتصاد والاجتماع ، هي في حد ذاتها ثروة في الفكر ، فالفكر لا يكون الا في موضوعات هذه الميادين والا تحرك في فراغ التجريد (١) .
- العلم مقيد بالواقع ، وهو يرسم الخطوات الموصولة الى الهدف ، أما اختيار الهدف في ذاته فلا شأن للعلم به (٢) .
- الفكر محاولة لتفسير وضع ، أو رد فعل له ، أو موقف نتخذه

---

(١) زكي نجيب محمود - هذا العصر وثقافته - دار الشروق - الطبعة الأولى ، سنة ١٩٨٠ ، ص ٩ .

(٢) زكي نجيب محمود - هومو الثقني - دار الشروق - الطبعة الأولى - بيروت سنة ١٩٨١ ، ص ٢٠١ ، ٢٠٢ .

تجاهه ، في ضوء مصلحة معينة ، تليها ضرورات الصراع والسعي  
الى الغلبة والبقاء (١) .

- مهما كان اتجاه الفكر فان نشوء متصل بمصلحة نفسية اجتماعية.  
راسخة هي الأساس الأول في ظهوره (٢) .

- ان الفكر هو نفسه المفكرون الأشخاص (٣) .

- الفكر عندنا تابع للسياسة (٤) .

- ليست مهمة الفكر تفسير العالم فقط بل تغييره (٥) .

- التطرف ليس ظاهرة أصيلة في مجتمعنا .

- لا يوجد اطار عام أو نظرية شاملة متكاملة لدى أى مشغل بالفكر  
التربوي - في مصر - وكل ما نجده هو جزئيات أو شذرات فكرية  
متفرقة تصدر عن هذا الفكر أو ذلك لمعالجة موقف من المواقف .

- الفكر التربوي في مصر اعتمد اعتمادا رئيسيا على الانتاج الفكري  
للحضارة الغربية الحديثة ، وكثير من الكتابات وصل الى حد النقل  
والترجمة .

- تحولت الموضوعية الى خرافة لأننا لم نفهم الفرض منها ولا حدودها  
فتكلفناها واصطنعناها حتى أصبحت كساء مليئا بالنقوب نحاول أن  
ندارى به الذاتية وكأنها عورة ، لذا يجب ألا نفهمها بمعزل عن  
الذاتية (٦) .

- من غير التفكير الشاك فيما يتصل بالبحث التربوي ، فان الدفاعات  
التي تكونت لدينا بحكم العادة سوف تزداد حصانة مع الزمن لأننا

---

(١) نعيم عطية - معالم الفكر التربوي في البلاد العربية في المائة سنة الأخيرة -  
مراجع سابق ص ٣٩٧ - ٣٩٨ .

(٢) نعيم عطية ، المرجع السابق ، ص ٣٩٨ .

(٣) زكي نجيب محمود - هذا العصر وثقافته - مرجع سابق ، ص ١٦٨ .

(٤) زكي نجيب محمود - علوم للتلقين - مرجع سابق ، ص ٢١ .

(٥) فؤاد زكريا - التفكير العلمي - سلسلة عالم المعرفة - مارس ١٩٧٨ ، الكويت  
ص ١٦٨ .

(٦) سيد عثمان - حكمكم في الدراسة للعلماء من عبد المسيح سيد أحمد بموافق -  
دراسة قومية للدراسات العليا في كليات التربية في مصر - كلية التربية - جامعة  
عين شمس - مارس ١٩٧٨ ، ص ٣٦٠ .

نميل إلى أن نأخذ مأخذ التسليم ما درجنا عليه في ممارسات البحث (١) .

- تلعب الدولة - في مصر على مر التاريخ - دورا أساسيا في إحداث أي تغيير .

- مجمل الظروف الاقتصادية الاجتماعية السياسية عوامل أساسية في التأثير على الوعي إلا أن الوعي في بعض الظروف التاريخية قد يجاوز أو يتخلف عن تلك الظروف .

- ارتبطت التربية بالأوضاع الاجتماعية التاريخية ، وتطورت معها وتغيرت بتغيرها حتى تحولت الآن إلى عملية سياسية طبقية - مع ظهور المذاهب الخاصة بالطبقات الاقتصادية والاجتماعية المسيطرة ماديا على المجتمع تصبح هي الطبقات المسيطرة فكريا وتعليميا (٢) .

- بدأ قادة يوليو ١٩٥٢ ممثلين لشرائح الطبقة الوسطى حيث كان الجيش - في تلك الفترة - هو الذي يمثل الطبقة الوسطى الطامعة في سعيها للتغيير السياسي (٣) .

- استخفمت السلطة من أجل تحقيق الثروة وفرض الهيمنة في معظم المجالات .

#### تساؤل الدراسة :

- ما مدى استيعاب الفكر التربوي - في مصر في الفترة موضوع الدراسة - لمركبة المجتمع ؟ وهذا يتطلب القيام بخطوتين :

**الأولى :** دراسة واقع المجتمع المصري في الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ .

**الثانية :** دراسة مدى استيعاب ( استجابة ) الفكر التربوي لحركة المجتمع في تلك الفترة من حيث الشكل ومن حيث المضمون .

---

(١) طلعت منصور - كسكس - المرجع السابق ، ص ٢٩ .

(٢) نبيل توفل وآخرون - دراسات في فلسفة التربية - مرجع سابق ، ص ١٥١ .

(٣) أسعد عبد الرحمن - الانماء السياسي في التجريبتين الناصرية والبيروقراطية -

البحث - مجلة فكرية - السنة الثالثة ( المجلد ١٨ ) يوليو - أغسطس سنة ١٩٨١ بعبوت ، ص ٥٠ .

## المنهج :

المنهج على صعيد الفكر النظرى طريقة نتوخى بواسطتها الوصول الى الحقيقة .

وعلى الصعيد العمل طريقة محددة او مجموعة أساليب تتوخى الوصول بواسطتها الى نتيجة عملية معينة .

ويستعمل هنا بمعنى أساليب وأدوات التحليل المتبعة فى هذه الدراسة بغض النظر عن أقسام الدراسة . وسوف تستخدم هذه الدراسة : أسلوب تحليل المضمون بصورة أساسية بغرض تحليل مضمون الفكر التربوى فى الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ كما تبدو فى الكتابات التربوية المكونة بالصحف والمجلات والكتب التربوية المتخصصة الى جانب بعض المؤتمرات .

وهذا الأسلوب له تعريفات عديدة تختار بعضها :

- تعرفه دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية باعتباره أحد المناهج المستخدمة فى دراسة مضمون وسائل الاعلام المطبوعة أو المسجلة وذلك باختيار عينة من المادة موضوع التحليل وتقسيمها وتحليلها كميًا وكيفيًا على أساس خطة منهجية منظمة (١) .

- ويعرفه باركوس : بأن مصطلح تحليل المضمون يستعمل ليعنى به التحليل العلمى للرسائل الاعلامية وهذا يتطلب تحليل دقيق للغاية . وهو بهذا يعتبر طريقة لمعالجة المعلومات التى يعاد تنظيم محتوي الرسالة الاعلامية من خلال تطبيق مجموعة قواعد تصنيفية تنقسم بالموضوعية والنظام الى بيانات يمكن أن تلخص وأن تقارن (٢) .

- ويقول حامد ربيع (٣) : ان تحليل المضمون يجب أن يفهم أساسا على أنه عملية عزل خصائص فكرية معينة والبحث عن مصادرها ، تكرارها ، ملايساتها ، علاقاتها بالارتباط بغيرها من الحقائق التى تدور حولها الرسالة موضوع التحليل وهذا - بالطبع يبدأ بمسح

---

(١) مختار التهامي - تحليل مضمون الاعيان فى النظرية والتطبيق - دار المعارف القاهرة - سنة ١٩٧٤ ، ص ١٠ .

(٢) OLIER, HOLSTI - Content Analysis for the social sciences and Humanities - Department of Political Science University of British Columbia, p. 2.

(٣) مختار التهامي - المرجع السابق ، ص ١٢ .



تصنيفي Classé العناصر العملية كالكلمات المفتاحية ، دلالات الاتصال ، وجهات نظر الأفكار ، عواطف حقيقية ، قيم ، مقاصد ، مراجع ضمنية أو صريحة .

وهذا يتم بواسطة اطار مرجعي يسمح بفهم المحتوى الظاهر Manifeste والمحتوى غير المعلن Latent (١)

- ويعرفه Berelson سنة ١٩٤٨ :  
بأنه عبارة عن طريقة للبحث تهدف الى الوصف الموضوعي الكمي والمنظم للمحتوى الظاهر لمادة الاتصال (٢) .

- ويعرفه جانيس (٣) : بأنه الأسلوب الذي يهدف الى تبويب خصائص المضمون في فئات وفقا لقواعد يحررها الباحث ، وهو معنى أوسع من تعريف كلايباكا الذي يعرفه بأنه مجرد المدد الاحصائي للمعاني التي تتضمنها المادة الأساسية .

وأسلوب تحليل المضمون وفقا لهذا قد يقتصر على دراسة ظاهر المادة المراد تحليلها وقد يتعدى مجرد الوصف الظاهر لهذه المادة الى النفاذ لجوهرها وتحليلها من الناحية الكيفية الأمر الذي يتعدى الظواهر بحثا عن الأسباب ، وفي التعريفات السابقة نجد شبه اتفاق على أنه :

أسلوب للبحث يهدف الى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر لمادة الاتصال .

وهذا التعريف سوف يأخذ به الباحث مستخدما اطارا مرجعيا ( نموذج تحليل للفكر التربوي من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ ) تتم وفقا له عملية الوصف الكمي للمحتوى الظاهر من الكتابات التربوية وهذا النموذج قد يتيح الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر للكتابات التربوية (٤) .

(١) I Proulx — Niel — Vocabulaire de l'éducation Publié sous la direction de Gaston Mialaret, Presses Universitaires de France 1979 Paris, p. 131.

(٢) GILBERT DE Lande ERE — Dictionnaire de l'évaluation de la Recherche en éducation — Presses Universitaires de France, 1979. Paris, p. 7.

(٣) GILBERT — Ibid., p. 7.

(٤) Fayez M. Mina — Academic Research in Mathematics Education in England (Analytical Study : 1951-1976) Reprint from "the Journal of the Faculty of Education" Ain Shams University No. 4, (Part II), 1981.

الا أن الباحث سوف يستتبع ذلك بتحليل كيفى من أجل تفسير النتائج التى يحصل عليها وهنا قد تكون الموضوعية أقل نسبيا عن نتائج التحليل الكمي حيث قد تتدخل ذاتية الباحث - بوعى أو بدون وعى - فى هذا التحليل الكيفى .

وهذا يكون أفضل من مجرد المداورة ، أو الاختصار على الوصف الكمي فقط .

أما فى الجزء الخاص بتحليل المجتمع المصرى والجزء الخاص بمستخلصات الدراسة فإن الباحث سوف يستخدم أسلوب إعادة التركيب وهو يعنى التأليف التركيبى للمعارف المتخصصة المتناثرة عن جماعة بشرية معينة أو تجمع بشرى معين .

وبهذا الأسلوب يتعامل الباحث مع مادة مكتوبة ، وهو يخرج عن الالتزام بأسلوب توجيه الأسئلة الى المفحوص أو تطبيق الاختبارات عليهم .

وقد نشرت بحوث ودراسات منذ أوائل الستينيات استهدفت دراسة الشخصية العربية - وخاصة التى أجراها الاسرائيليون - وقد نحت بدرجة أو بأخرى منحى قريبا من استخدام أسلوب إعادة التركيب وإن لم تطلق عليه تلك التسمية ، ولم يهتم أى من هؤلاء بتاصيله نظريا .

ويقرر قدرى حفى أن هذا الأسلوب يقوم عليه علم التاريخ ، كما أنه الأسلوب الوحيد الذى يقوم عليه التحليل النفسى نظرية وممارسة .

والفكرة المحورية فى هذا الأسلوب تكمن فى الاعتماد على الأساليب الجماعية فى جمع البيانات حيث تضم المنهج الموجهة نحو اكتشاف صفات الأفراد أو التجمعات باستخدام بيانات جمعها أفراد آخرون أو تم جمعها من خلال مصادر متعددة وهو ما سوف تعتمد هذه الدراسة أسلوبا فى جمع البيانات خاصة فى الفصل الثانى (١) .

#### حدود البحث :

١ - حد زمنى : يستغرق دراسة الفترة من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠ .

٢ - حد موضوعى : يتضمن دراسة الكتابات التربوية كما ظهرت

---

(١) انظر - قدرى حفى - دراسة فى الشخصية الاسرائيلية - الطبعة الثانية - دار الشايع للنشر ، القاهرة ، سنة ١٩٧٨ ، ص ٧٣ - ٧٤ .

فى بعض الكتب التربوية وبعض المؤتمرات وكذلك كما ظهر فى بعض المجلات المتخصصة مثل صحيفة التربية بصفة أساسية ومجلات التربية الحديثة والتربية الأساسية وتنمية المجتمع . والرائد وعلى اعتبار أن الفكر هو نفسه المفكرون الأشخاص ، فكانت محاولة أن تستغرق معظم شخصيات المتخصصين فى التربية فى مجموعة الكتابات التى تتضمنها تحليل المضمون بهذه الكتابات .

#### خطوات الدراسة :

##### شمل الفصل الأول الاطار العام للدراسة .

وكان محور الفصل الثانى دراسة تحليلية للمجتمع المصرى فى فترة الدراسة . وقد تضمن الفصل الثالث والفصل الرابع دراسة تحليلية للفكر التربوى كما ظهر عند المتخصصين فى التربية بحكم مؤهلاتهم أو بحكم عملهم وصلتهم بهذا المجال وذلك كما ظهر انتاجهم الفكرى فى بعض الكتب أو الدوريات المتخصصة مثل صحيفة التربية والتربية الحديثة والتربية الأساسية ومجلة تنمية المجتمع ومجلة الرائد وكذا بعض المؤتمرات المتخصصة .

الفصل الثالث تناول دراسة الفكر التربوى من حيث صورته أو شكله الذى يظهر عليه والفصل الرابع درس الفكر التربوى من حيث مضمونه أى من حيث موقف الكتاب من بعض قضايا المجتمع ( الديمقراطية - التغيير الاجتماعى - الموقف من الفكر الأجنبى ) .

وقد اختيرت هذه الكتابات اختياراً عمدىاً بحيث تستغرق فيه معظم الأسماء العاملة فى حقل التربية أو التى تحمل مؤهلات تربوية ولها انتاج تربوى وذات أثر معروف لدى العاملين والمهتمين والدارسين للتربية وقضاياها .

وقد اختير هؤلاء وفق افتراض مؤداه أنهم أقدر من غيرهم على التعبير عن الفكر التربوى وسركته بحكم طبيعة دراستهم وعلمهم .

وقد تم تحليل هذا الانتاج وفق بعض المحاور التى تضمنتها نموذج للتحليل مصمم وفق أسلوب تحليل المحتوى ، وقد سار تصميم نموذج التحليل هذا وفق الخطوات التالية :

١ - استطلاع رأى المتخصصين فى الفلسفة وفلسفة التربية وعلم اجتماع التربية والمناهج المهتمين بأسلوب تحليل المضمون فى الأبعاد التى يمكن أن يذهب إليها النموذج .

## ٢ - تم بناء نموذج مبدئي \*

٣ - أخذ رأى المحكمين ، فأشاروا بضرورة ادخال تعديلات جوهرية فى النموذج المبدئي ووافقوا على بعض الجوانب فيه \*

٤ - قام الباحث بتعديل النموذج وفق ما وافقوا عليه والنموذج مرفق فى الملحقات (١) ، وقد قام الباحث بتحليل بعض أمثلة من الانتاج التربوى وفق هذا النموذج ثم أعاد تطبيقه فى فترات متباعدة بلغت الشهرين وذلك الى جانب عرض هذا النموذج على المحكمين للتأكد من صلتى وثبات هذا النموذج فى قياس ما وضع لقياسه فى فترة الدراسة \*

وقد كان تركيز الباحث على التحليل الكيفى أكثر من التحليل الكمي لاحتوى الكتابات التربوية \*

ثم جاءت الخاتمة فى الفصل الخامس وتضمنت عرض نتائج الدراسة وبحوث مقترحة \*

## مصطلحات الدراسة :

### الفكر التربوى :

**الافتكار :** هى فى الواقع تعبيرات عن الآمال والتطلعات وعن رغبات الناس ووجودهم ، وهى كائى عمل ملموس لعمل العقل البشرى يمكن التعبير عنه بالألفاظ ، وهى تظهر استجابة لتحديات تولدها ظروف المجتمع (٢) .  
والتفكير ليس الا مجموعة الاجراءات العملية التى تحقق بها شيئاً فى دنيا الواقع ، فإذا لم تكن ثمة اجراءات من هذا القبيل ، لم يكن ثمة تفكير بالمعنى الذى يريده عصرنا (١) \*

**والفكر :** جزء لا يتجزأ من الواقع الاقتصادى والاجتماعى لحياة المجتمع ، وهو انعكاس لهذا الواقع فهو لا ينشأ من فراغ ، وإذا كان

(١) انظر الملاحظات ، ملحق رقم (١) \*

(٢) كرين برنتن - افكار ورجال - قصة الفكر العربى - ترجمة وتقديم محمود محمود - الانتاج المصرى - نوفمبر سنة ١٩٦٥ ، ص ٣١ - ٢٥ \*

(٣) ذكى نجيب محمود - علوم للتفكير - دار الفروق - بيروت - الطبعة الاولى سنة ١٩٨١ ، ص ٣٣ - ٣٤ \*

انعكاسا له فليس معنى ذلك أنه انعكاس سلبي ، بل تربطه بهذا الواقع علاقات تأثير وتأثر في نفس الوقت .

والفكر قوة يختلف تأثيرها - شدة وضعفها - وفي تعبيره عن المصالح الطبقة المختلفة في المجتمع .

فالفكر الذي يعبر عن مصالح طبقة انتهى دورها التاريخي هو فكر رجعي ، والفكر الذي يعبر عن مصالح طبقة حان دورها التاريخي هو تقدمي بالضرورة (٢) . ووفق ذلك يمكن اعتبار أن الفكر هو نفسه المفكرون الأشخاص حيث تعبر أفكارهم عن تطلعاتهم ومصالحهم ، لذلك يمكن اعتبار أن الفكر هو التعبير عن حركة الواقع ، والواقع حركة مستمرة ، يتجاوز حاضره إلى مستقبله ، والتجاوز إلى الأمام (٣) في حركة التاريخ ومن ثم تكون مهمة الفكر ليس الاقتصاد على تفسير العالم على اتجاه شتي ، ولكن تغييره . والفكر له مجالات وصور عديدة يمكن أن يقوم فيها بهذه المهمة كـ مجال الاقتصاد أو السياسة أو الاجتماع أو التربية ... الخ .

#### الفكر التربوي :

تتفق كثير من الدراسات على اعتباره أشمل وأعم من فلسفة التربية التي تعتبر بمثابة الإطار المتكامل بصدد العملية التربوية والتي تطبق بعض المقولات الفلسفية في مجال التربية فهي النظرية العامة للتربية كما يذهب جون ديوي ، أما الفكر التربوي فهو أعم وأشمل من ذلك ، فهو أن كان يتضمن هذا الإطار المتكامل إلا أنه يضم أيضا الآراء وجهات النظر المختلفة حول مسائل التربية .

وهذه الدراسات تتفق على التعريف الآتي للفكر :

هو كل تعميم نظري لتجارب البشر الجزئية أو بمعنى آخر هو مجموع الأسس النظرية والمفاهيم والمبادئ التي تكمن خلف مظاهر السلوك الانساني (١) فما من سلوك إلا ويعبر عن نظرية معينة أو معنى خاص قد يكون واعيا به وقد لا يكون .

---

(١) عبد العظيم رمضان - الفكر التربوي قبل ثورة ٢٣ يوليو - مرجع سابق .

ص ١ - ٣ .

(٢) حسن حنفي - قضايا معاصرة في فكرنا المعاصر - دار الفكر العربي - القاهرة سنة ١٩٧٦ ، ص ٧ .

(٣) سعيد اسماعيل علي - أزمة الفكر التربوي في مصر المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ١ - ٥ .

نضيف اليه « في زمن معين ومكان معين لمجموعة معينة من البشر وليس كل البشر تتفق مصالحها وتطلعاتها في لحظة تاريخية معينة » :  
وان كانت لا تختلف هذه الاضافة كثيرا عن المعنى المقصود في هذا التعريف \*

وان كان الفكر بصورة عامة انعكاسا للوجود الاجتماعي فهو قد يتقدم هذا الوجود أن يتخلف عنه في بعض الأحيان ، ورغم وحدة مصدر هذا الفكر الا أن صورته تنمعد ، سياسية أو اقتصادية أو أخلاقية أو تربوية ... الخ . وعلى الرغم مما يوجه بينها من تكامل الا أن لكل منها قوانينه وأساليبه الخاصة ونتيجة لما أوضحنه سابقا ، فإن الفكر يعبر عن القوى المسيطرة والمهيمنة رغم وجود أفكار مناهضة له من قبل القوى المهيمن عليها الا أن القوى الأولى تكون هي أكثر سيطرة وأكثر ظهورا وسيادة في المجتمع (٢) \*

**والفكر التربوي وفق ما سبق يمكن اعتباره التعميم النظري الذي**  
يمكن وراء حركتنا وسياستنا التربوية بمعنى أن بحثنا عن هذا الفكر يكون على مستويين :

**الأول :** مستوى مجرد من الواقع التربوي ، فيكون البحث هنا في مجموع المفاهيم والأسس النظرية والمعاني المجردة من هذا الواقع التربوي - والتي تكمن بالطبع خلف مظاهر النشاط التربوي ، أي البحث في التعميم النظري للتجارب التربوية \*

**الثاني :** يعبر عن تصورات المشتغلين بأمور التربية والتعليم الخاصة بما ينبغي أن تكون عليه التربية \*

### **الفكر التربوي :**

يمكن تحديده في ضوء التعريفات السابقة وفق مبادئ \*

---

سميعه اسماعيل - نظرات في الفكر التربوي المصري - استنسل - القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ١٦ - ٢٦ \*

سميعه اسماعيل على - الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لمركبة الفكر التربوي في مصر في الفترة من ١٨٨٢ - ١٩٢٣ - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس - سنة ١٩٦٩ ، القائمة \*

(٢) حسان محمد حسان - اتجاهات الفكر التربوي في مصر من ١٩٢٣ حتى ١٩٥٢ ، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس ، سنة ١٩٧١ ، القائمة \*

الأول : أكاديمي .

والثاني : مهني .

الأول : يقتضى الحصول على درجات علمية متخصصة فى التربية مثل أعضاء هيئات التدريس بكلليات التربية وأعضاء مراكز البحوث التربوية المشتغلين بأمور التربية .

الثاني : من يعمل بالمحلل التربوى بصفة عامة والتعليمى بصفة خاصة حيث يكون أقرب الى الميدان الواقعى الفعلى الذى تمارس فيه مختلف الأفكار والنظريات التربوية فيكون على بينة بصعوبة أو سهولة تطبيق هذا التعبير عنه .

وبدون أن ننكر المصادر الأخرى التى يمكن الرجوع إليها لاستخلاص الفكر التربوى لدى المتخصصين فى التربية ، إلا أن هذه الدراسة ستقتصر على ما صدر من كتابات المصنفين أبان فترة الدراسة .





## الفصل الثاني

---

المجتمع المصري من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠



انطلاقاً من أن الفكر هو انعكاس دياكتيكي للمجتمع وظروفه التاريخية ، لذا فلا يمكن علمياً دراسة فكر ما بمعزل عن المجتمع .

لذلك يتحدد الهدف من هذا الفصل في بيان ماهية المجتمع المصري في فترة الدراسة وسيرو وفقاً للنقاط الرئيسية الآتية :

أولاً : الطبقات الاجتماعية في مصر عشية يوليو ١٩٥٢ ، ووضع الضباط الأحرار بينها : والدراسة هذا يتضمن هذا الجزء النقاط التالية :

- التركيب الطبقي في القرية .

- التركيب الطبقي للمدينة :

• ( أ ) العمال .

• ( ب ) البرجوازية .

- تنظيم الضباط الأحرار :

• ( أ ) دور العسكريين في تاريخ مصر .

• ( ب ) الأصول الاجتماعية والفكرية للضباط الأحرار .

• ( ج ) خصائص تنظيم الضباط الأحرار .

• ( د ) الأسباب المباشرة لقيامهم بثورة ١٩٥٢ .

• ( هـ ) ممارساتهم .

ثانياً - بين حكم الصفوة العسكرية وحكم الشعب :

ويتضمن هذا دراسة ما يلي :

- زعامة الحاكم وتفرده .

- ما هيبة الناصرية

- خطأ أول تألفت منه أخطاء -

- التوجهات الاجتماعية لنظام الحكم الناصري \*

- المقاومة السلبية للنظام \*

**أولا : الطبقات الاجتماعية في مصر عشية يوليو ١٩٥٢ ووضع الفسباط**

**الأحرار بينها :**

يؤكد البعض أن موضوع علم الاجتماع كله ينحصر في دراسات الطبقات الاجتماعية ذلك لأنها هي التي تنتج الأحداث الاجتماعية . ولكن الطبقات ليست مراتب أو جماعات مفروضة أو طوائف ، أو مجموعات متقاربة اقتصاديا أو درجات بين الأشخاص الذين يزاولون نشاطا ما . وإنما هي شيء أكثر من كل هذا \*

ف نجد عند الماركسيين أن أساس الطبقات الاجتماعية - باعتبارها وحلات جماعية فعلية - هو الدور الذي تؤديه الطبقات في الإنتاج ، وتداول الأموال الاقتصادية وتوزيعها ويحدد هذا الدور مستوى المعيشة ، والوعي الطبقي ، والأيديولوجية والثقافة والنزعة السياسية ... الخ ، ويثبت وجود هذه الطبقات بالصراع المضطرب فيما بينها والذي تمارسه من أجل الحصول على السلطة (١) \*

الا أننا نجد ان علم الاجتماع الفرنسي قد بالغ في تقدير العنصر الشخصي في تكوين الطبقة الاجتماعية ، وأن كان يعرفها جورفيتش على أنها مجموعات خاصة واقعية متباينة ، تتميز بخاصيتها فوق الوظيفية ويميلها الى التكوين المتناسك ومقاومتها لنفاذ المجتمع الاجمالي فيها وتعارضها الجذري مع الطبقات الأخرى ، الا أنه يوضح في هذا الشأن أن علاقات الإنتاج تشكل في كل أنماط المجتمع الأساس الذي يحدد بناء المجتمع ، وتقسيمه الى طبقات والوعي الطبقي والأيديولوجية والثقافة \*

في داخل الطبقة نفسها - باعتبارها مجموعة من المجموعات - عند جورفيتش \* نجد أنه كلما اشتد الصراع الطبقي ضعف الشعور بكترة

---

(١) شبل يدرن - الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم لمصرى ١٩٥٢

- ١٩٦٧ \* رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة طنطا سنة ١٩٨٢ ، ص ٢٨ \*

جورج جورفيتش - دراسات في الطبقة الاجتماعية - ترجمة أحمد رضا - الهيئة المصرية العامة للكتاب ، سنة ١٩٧٢ ، ص ص ٤ - ١٥ \*

المجموعات فى داخل كل طبقة • وتزداد هذه الكثرة وضوحا وأهمية كلما  
هذا الصراع بعض الشيء (١) •

من هذا المنطلق يمكن دراسة وضع تنظيم الضباط الأحرار فى المجتمع  
المصرى حيث لم يكن الصراع الطبقي واضحا جليا بل كان مستترا ولم  
يأخذ شكل المواجهة العنيفة المنظمة بفعل تحكم الطبقة السائدة اقتصاديا  
 واجتماعيا وسياسيا والتي كان يقف وراءها قوات الاحتلال والملك حيث  
المصالح المتبادلة فيما بينهم وكانت تلك الطبقة هى المسيطرة على معظم  
الأحزاب السياسية فى غيبة الوعي لدى الطبقة المحددة - الفلاحين والعمال -  
هذا أدى الى التخلف الذى كان أكثر وضوحا لدى هؤلاء الكادحين فى شتى  
النواحى الصحية والتعليمية والاقتصادية كما كان وعيهم ضيقا الى جانب  
عدم تنظيمهم سياسيا بل كانوا قوة استقطاب من الأحزاب الأخرى ووقودا  
لها فى معاركها (٢) •

وفيما يلي تتبع لطبقات المجتمع المصرى حتى يوليو ١٩٥٢ :

#### ١ - التركيب الطبقي فى القرية :

على الرغم من أن الفلاحين كانوا يشكلون ٧٠٪ من مجموع  
السكان (٣) ، إلا أن الانتاج كان لا يتطلب إلا ثلث هذه القوى •

وقد كان بالقرية خمس فئات تتميز كل منها بشكل العلاقات  
الانتاجية المخالفة للأخرى فى بعض الأحيان وهم :

- كبار ملاك الأرض ( يطلق عليهم الاقطاعيون ) (\*) أغنياء الفلاحين

- الفلاحون المتوسطون - الفلاحون الفقراء - العمال الزراعيون •

(١) المرجع السابق ، ص ١٦ ، ٢٠٩ ، ٢٢٨ ، ٢٢٩ •

(٢) فيجد فى حزب الألفية قبل يوليو ١٩٥٢ ( الولد ) أن معظم من كانوا يقومون  
بعمليات الصدام المباشر مع السلطة من أبناء العمال والفلاحين خاصة فى أعمال الاعتصامات-  
ويتضح هذا عند تتبع أسماء من قاموا بتلك الأعمال مثل إبراهيم يوسف ، على إبراهيم ،  
والمجيد حسن الذين أعدموا فى قضية السرور السيرى ستاف ، إلا أنه فى المقابل لا نجد  
أيا من العمال أو الفلاحين يتصدر هذا الحزب بل كان الاقطاعيون هم المتصدرون له ولغيره ،  
انظر - ميد الفنى سعيد - فصل العمال وكودة ٢٣ يوليو السلسلة العمالية رقم ٣٠ -

تصدرها المؤسسة النقابية العمالية - القاهرة - الطبعة الثالثة ، ص ١٦ ، ١٧ •

(٣) بلغ مجموع الفلاحين ٧٥٥٤ مليون حسب الإحصاء العام لسنة ١٩٤٧ •

(\*) عندما يقال الرأسمالية أو الاقطاع ، فإن الباحث لا يقصد بهما نفس المفاهيم  
التي كانت سائدة فى أوروبا ، وإنما يستعملان للدلالة على أن النمط السائد فى مصر - يعلب  
عليه هذا الطابع - الرأسمال أو الاقطاعى - أكثر من غيره •

وكانت القوة آنذاك مستندة الى الثروة التي كانت متمثلة في حياة  
الكبرى من الاراضى الزراعية في الريف ، والجدول التالى يبين توزيع  
القوى من خلال توزيع الحيازات الزراعية .

### جدول رقم (١)

توزيع الحيازات الزراعية حسب حجم المساحة المزروعة في عام ١٩٤٩/  
(١) ١٩٥٠

نسبة القوة	المساحة بالآلاف الأفدنة	النسبة القوة	عدد الحيازات بالآلاف	ناتج الحيازات بالافدين .
٢١٤	١١٣	٢١٤	٢١٤	أقل من ٥ أفدين
٥٧٢.٥	١٣٦١	٥٧٢.١	٥٧٢.٥	من ٥ الى ١٠ أفدنة
١٧٧.٤	٨١٩	١٧٧.٤	١٧٧.٤	من ١٠ الى ٢٠ أفدنة
٥٢.٢	٧٠٥	٥	٥٢.٢	من ٢٠ الى ٣٠ أفدنة
٣.٥	٧٩٢	٣.٥	٣.٥	من ٣٠ الى ٥٠ أفدنة
٨.٤	٥٧٩	٠.٩	٨.٤	من ٥٠ الى ١٠٠ أفدين
٤	٥٦٢	٠.٢	٤	من ١٠٠ الى ٢٠٠ أفدين
٢.٤	١٣٦٣	٠.٣	٢.٤	من ٢٠٠ أفدين فأكثر
١٠٠.٣	٦١٤٤	١٠٠	١٠٠.٣	المجموع

نجد وفق هذا أن الحيازات الصغيرة - أقل من ٥ أفدنة - تمثل  
٧٨.٥٪ من مجموع الحيازات الزراعية والتي تشير الى يؤس وفقر المجموع  
الفقر من الفلاحين وهم يمثلون جزءا احتياطيا في جيش البطالة الدائمة  
لا أنهم لا يعملون طوال العام (٢) ، هذا الى جانب عدد الأمر الممنعة في  
الريف - الجدول التالى يبين صورة تقريبية لها قبل ٢٣ يوليو ١٩٥٢ .

(١) محمود عبد الفضيل - التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصرى ١٩٥٢  
- ١٩٧٠ - الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة ١٩٧٨ ، ص ١٢ .  
(٢) الأمر الذى تملك أقل من ٥ أفدين لا يزيد مثل الفرد فيها عن ٤٦٤ قرشا في العام  
أما الذى يزيد من ٥ أفدين وتقل عن ١٠ أفدنة فإن متوسط الدخل السنوى لكل عضو في الأسرة  
لا يتجاوز ٢٤ جنيه .

## جدول رقم (٢)

نسبة الأسر الممتدة في الريف المصري ( الأرقام بالآلاف ) (١)

نسبة التوزيع للأسر الممتدة من إجمالي الأسر الريفية	مجموع عدد الأسر الممتدة	جملة عدد الأسر الخاتمة للأسر	جملة سكان الأسر الريفية	جملة سكان الريف	نسبة التعداد
٢٢٤	٥٠٨	١٢٠٧	٢١١٦	١٠٥٧٩	١٩٢٩
٢٢٨	٨٨٧	٩٩٣	٢٣٣٣	١١٦٦٤	١٩٣٦
٢٤٤	١٢١٧	٩٩٧	٢٧٤٠	١٣٧٠٠	١٩٥٠

— أما فئة الفلاحين المتوسطين الذين يملك كل واحد منهم من ٥ إلى ١٠ أفدنة في بعض الأحيان يستأجر من الفئة السابقة ذلك لأن كلا منهم يحتاج له — إلى جانب المعاش الضروري له ولأسرته — الحصول على زائد نسبيا يمكنه في خلال سنوات من أن يحوله إلى رأس مال .

— أما الفئة الدنيا من طبقة الفلاحين الأغنياء فقد كانوا يملكون من ١٠ إلى ٢٠ فدان أي ٥٪ من مجموع الميازات وصلها ١٪ من مجموع سكان الريف الذين يعيشون على ١٢٪ من الأرض المزروعة وهم يستأجرون عادة عمال زراعة أو فلاحين فقراء .

كل هذه الفئات السابقة تمثل ٩٩٪ من سكان الريف إلا أنها تعيش على ٤٨٪ فقط من المساحة المنزوعة أما باقي المساحة ( ٥٢٪ ) في أيدي طبقة كبار الملاك الزراعيين والأغنياء الفلاحين . كما نلاحظ في نفس الوقت ونتيجة لاعتماد مضر على اقتصاد التصدير المعتمد على محصول الواحد ( القطن ) فئات الملاكين والسامرة والتي كانت شركائهم مرتبطة بالشركات الأجنبية ، وكان أمرا منطقيا أن نرى كبار رجال الدولة والوزراء

== وقد أشار مؤتمر الزراعيين الثالث المنعقد في القاهرة في مارس وأبريل ١٩٤٩ إلى أن ملك الميازات الزراعية التي لا تزيد عن ٥ أفدنة لا يفترون كثيرا في حالتهم الاقتصادية عن عمال الزراعة للماجورين .

(١) محدود عبد الغفيل — التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصري ١٩٥٢ —

١٩٧٠ — مرجع سابق ، ص ١٣ .

يجلسون في مقاعد مجلس إدارات هذه الشركات الى جانب انتشارهم داخل أجهزة الدولة ومن ثم انتقلت وامتدت تبعية الفلاحين للاقطاع من المجال الاقتصادي الى المجال الاجتماعي والسياسي وتحولت التبعية الى علاقة قسر وإجبار وإلغاء الحرية الشخصية في معظم الأحوال للفلاحين .

ولكن في هذه الظروف تضجعت بعض القوى الثورية داخل قطاعات من الفلاحين الذين تقدموا بمطالب تمثلت في تخفيض الضرائب والإيجارات الزراعية ورفع الأجور وتحسين ظروف العمل ومستوى المعيشة وظهرت معارك طبقية تطالب بالأرض وأن تؤزل ملكيتها لمن يزرعها ، حدث هذا في قرية بهوت سنة ١٩٥٠ حيث رفضوا دفع الإيجار (١) . وفي كفور نجم والتي استشهد فيها أحد الفلاحين الذي قال ان الأرض أرضنا ولنا فيها أكثر مما لصاحب السمو ولي العرش .

وساهم بعض الفلاحين في العمل السياسي وكان ذلك جليا في الحركة الوطنية ضد الاحتلال البريطاني وأصبح تحديد الملكية الزراعية مطلباً أساسياً عند معظمهم وانعكس ذلك في اللجنة الوطنية للطلبة والعمال بل ونادت أن تلتجئ بالقضاء على نظام الأوقاف والتوسع في الحركة التعاونية وفي انتخابات البرلمان سنة ١٩٤٩ حيث قسّمت برامج ٧٦ مرشحا مطالب بتحديد الملكية الزراعية وتحقيق ضرائب تصاعدية على الدخل .

ولكن أساليب الفلاحين هذه كان معظمها فردياً أو سلبياً تمثل في ترك الأرض وهجرها والتهايل على حيز محصول ولكن الجهود الجماعية بدأت في النمو منذ ثورة سنة ١٩١٩ وفي أعقابها حين خرج الفلاحون في مظاهرات جماعية وقطعوا السكك الحديدية إلا أنه نتيجة لعدم انتظامهم في تنظيم ثوري يجمعهم ونتيجة لفقرم الشديد المقيب لوعي معظمهم ، لكن هذه المحاولات لم تكن ترقى الى أكثر من التمرد وعلم تجاوزها - الى الثورة بيد أنه في نفس الوقت بات الاعتراف بين القسادة السياسيين - كما عبر عنه مصطفى النحاس سنة ١٩٤٤ وكان رئيساً للحكومة في تلك الفترة - بأن جوهر المسألة الزراعية في مصر هو نظام توزيع الملكيات الزراعية وبالفعل تقدم أحد أعضاء مجلس الشيوخ - محمد خطاب بمشروع قانون يوضع حد على الملكية الزراعية مقدره خمسون فداناً وأقرت لجنة الشؤون الاجتماعية ذلك المشروع (٢) . وذلك بعد أن رفعت الحد الأقصى الى مائة فدان إلا أنه لم يظهر الى حيز التنفيذ .

(١) مصطفى السعيد - بهوت - موم قرية صرية - جريدة الأمل ، ١٩٨٢/٩/٢٢ .

(٢) عبد الباسط عبد السلي - الصراع الطبقي في القرية المصرية - دار الثقافة

الجديدة - الطبعة الأولى - سنة ١٩٧٧ ، ص ٧١ - ٧٤ .



وظل الحال هكذا الى ان تم اعادة توزيع الملكيات الزراعية وفق  
قوانين الاصلاح الزراعى ١٩٥٢ .

## ٢ - التركيب الطبقي للمدينة :

### ( ١ ) طبقة العمال :

بالنسبة للانتاج الصناعى فى المدينة فقد ظهرت بعد ثورة سنة ١٩١٩  
نواة من كبار المالىين المصريين الذين اتصلوا بالشركات الأجنبية وكونوا  
لأنفسهم شركات عينوا من المسئولين فى الحكومة والوزراء لها حتى يتسنى  
لهم استغلال جهاز الحكومة فى السيطرة على السوق وتحقيق أكبر قدر  
ممكن من الربح لرأسمالهم .

ولكن نتيجة للآزمة الاقتصادية العالمية سنة ١٩٣٠ ، بجانب الحرب  
العالمية الثانية تأثر الانتاج الصناعى فى مصر حيث انقطعت الواردات  
الخارجية فاعطى ذلك فرصة لنمو الصناعة المحلية مما ترتب عليه زيادة  
اعداد العمال المشتغلين فى الصناعة حتى وصلوا سنة ١٩٤٨ الى أكثر من  
مليون عامل .

### جدول رقم (٣)

اعداد من يعملون بالصناعات الانتاجية - غير الحرف واعمال التصليح (١)  
سنة ١٩٤٧

عدد العمال فى الصنعة الواحد	عدد الصناعات	مجموع العمال بالآلاف
أقل من عشرة عمال	٢٣,٣٦٢	٩٦
من ١٠ - ٤٩٩	٢,٧٩٨	٥٨
من ٥٠ - ٤٩٩	٥١٩	٧٦
٥٠٠ فأكثر	٩٤	١٣٧
المجملة	٣١,٧٤٣	٣٦٧

(١) عبد الباسط عبد السلى - الصراع الطبقي فى القرية المصرية ، مرجع سابق .

وبذلك أصبح الانتاج الصناعي في أعقاب الحرب العالمية الأولى مبشرا في ورش صغيرة ، وأصبح الجزء الأكبر من الانتاج محصورا في عدد قليل من المصانع فقد أصبح ما يقارب ثلث العمال مركزا في ٦٤ مصنعا فقط، ٥٨٪ من العمال يعمل في ٥٨٣ مصنعا وهذا يشير أيضا الى اختلاف تركيب الطبقة العاملة وتركيزها في مناطق تجميعها ، وهذا يوضح في نفس الوقت مدى تطور الرأسمالية واستثمارها لأموالها في الصناعة (١) .

قد كان نصيب الصناعة لا يتجاوز ١٢٪ من البطل القومي ولم يكن بالبلاد أى نوع من الصناعات الثقيلة أو المتوسطة بل كانت في غالبيتها صناعة استهلاكية وصغيرة . وعلى الرغم من هذا فقد أدى تطور العلاقات الرأسمالية الى نمو سكان المدن وزيادة كثافة الطبقة العاملة فقد كان تعداد سكان المدن سنة ١٩٥١ ، ٣٢٪ من مجموع السكان مقابل ٢٥٪ سنة ١٩٣٧ وكانت مصادر تكوين الطبقة العاملة متعددة بدأ من القرية كمصدر أساسي الى جانب العمال الأجوريين المتحولين من ميادين الخدمات والتجارة الى ميادين الصناعة .

وكان العامل المصري دائما متهمًا بعدم انتاجيته - رغم أن بعض البحوث أثبتت كفاءته في الناحية الانتاجية والإدارية للوحدة التي يعمل فيها (٢) ، ولكن ربما كان لهذا الانهماء بعض الأسباب نظرا لحدائق الصناعة الى جانب عقلية النازح من الريف التي يعيش بها في المدينة ، هذا ان جانب أنه حتى سنة ١٩٥٢ لم يصدر قانون يحدد ساعات العمل اليومية بصورة رسمية (٣) . كما أن قوانين العمل لم تشمل الاجازة الأسبوعية .

هذه الصورة تجعل المجتمع يتسم بأن يكون زراعيا عن أن يكون صناعيا هذا في الوقت الذي تؤكد فيه بعض الدراسات أن التخلف يسود

---

(١) عبد الباسط هيد الطلي - الصراع الطبقي في القرية المصرية - مرجع سابق ص ٦٩ - ٧١ ، في المرجع نفسه ص ٧١ يشير الى ارتفاع رأس المال في الصناعة من ٨٦ مليون جنيه سنة ١٩٢٩ الى ١٠٦ ملايين جنيه عام ١٩٤٥ وارتفعت نسبة رؤوس الأموال المستثمرة في الشركات الصناعية وحلها من ١٥ مليون جنيه سنة ١٩٢٩ الى ٢٢ مليون جنيه سنة ١٩٤٦ .

(٢) منصور إسمي - اشتراك العمال في الإدارة - التجربة المصرية - كتاب العمل - العدد ٢١٥ يناير ١٩٨٢ ، ص ٥ .

(٣) الى جانب أن العامل النازح من الريف مرتبط بالقرية اقتصاديا واجتماعيا ونفسيا فأجره المنخفض يجعله لا يستطيع أن يحتفظ بأسرته في المدينة وفي وسطه العالي الجديد . هذه الصورة قد تكون مستمرة حتى الآن الأمر الذي يدعو الى مزيد من البحث .

المجتمع الزراعى - خاصة المعتمد على أدوات بدائية فى الانتاج - عن المجتمعات التى تسود فيها الصناعة خاصة الحديثة (١) .

هذه الأمور جميعا الى جانب قلة عدد العمال النسبى - رغم تزايدهم - ونتيجة لوضعهم الاقتصادى فى نهاية السلم الاجتماعى جعل العمال بعيدين عن قيادة الحياة السياسية على الرغم من كونهم الوقود الذى كان يستخدمه قادة الأحزاب حيث كانوا قوة استقطاب من معظم الأحزاب وبالرغم من ذلك فقد قادت الطبقة العمالية حركة الاضرابات الكبرى خلال عامى ١٩٤٥ ، ١٩٤٦ ونمت نقاباتها حتى وصلت الى ٤٩٠ نقابة تضم ١٥٠.٠٠٠ عضو ، وحصلت الطبقة العاملة على تصريح بإقامة اتحاد عام لانقابات العمال الا أنه قبل المؤتمر المقرر للنقابات بيوم واحد كانت مؤامرة حريق القاهرة فى ٢٦ يناير ١٩٥٢ .

#### (ب) البرجوازية :

وهي تنقسم الى مجموعة من الطبقات: (٢) (\*) .

#### الطبقة الأولى :

كانت تتشكل من برجوازية كبيرة تميزت قمتها بالاتجاه نحو الاحتكار فى مجالات التجارة والمال كما كن لها روابط وثيقة بكبار ملاك الأرض ورأس المال الاحتكارى وهذا يتضح من قوائم تنفيذ قوانين الإصلاح الزراعى لعام ١٩٥٢ - فيما بعد - الى جانب تحليل عضوية مجالس ادارات الشركات المساهمة .

وكان جهاز الدولة مهمته المحافظة على الأمن - من هؤلاء أولا - وتنظيم الرى والصرف ومد يد المساعدة لكبار الملاك وهذا يتضح من تراكم ديونهم فى بنوك التسليف الزراعية الى جانب التشريعات التى يصدر معظمها لصالحهم .

---

(١) محمد نبيل نوفل - التعليم والتنمية الاقتصادية - الأجلار المصرية ، القاهرة سنة ١٩٦٩ ، ص ١١ .

محمد نبيل نوفل - الأهداف التربوية فى العالم العربى فى العصور الحديثة - لدوة الأهداف المستقبلية للتعليم فى الدول العربية - ٢١ - ٢٤ أكتوبر سنة ١٩٧٧ - مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية القاهرة ، استنسل ، ص ٧٩ .

(٢) جمال مجدى حسنى - ثورة يوليو وقضية التوازن الطبقي - دار الثقافة الجديدة الطبعة الأولى - سنة ١٩٧٨ ، القاهرة ، ص ٤٥ - ٥٠ ، ٥٢ - ٥٧ .

(\*) اعتمد الباحث على التقسيم للطبقات الموجودة فى المرجع رقم ٢٥ :

وهذه الطبقة كانت تنقسم فيما بينها الى برجوازية مالية أو صناعية أو تجارية أو تجمع هذه الطبقة أكثر من مجال ، وكان الجميع يتميز بانحدارهم من أصول اقطاعية زراعية في البداية .

وقد نمت الرأسمالية المصرية وراء أسوار الحماية الجبركية وارتفع نصيب رأس المال المصرى في أسهم البنوك والشركات المساهمة من ٩٪ سنة ١٩٣٣ الى ٣٩٪ سنة ١٩٤٨ ، الا أنه ظهر التداخل بين هذه الطبقة وبين الرأسمالية الأجنبية ، حتى أن بنك مصر أبرم اتفاقا مع الاحتكار البريطاني ( برود فورد دايزر ) حيث أنشئت بموجبه شركتان متكاملتان حصلت شركة براد فورد على ٥١٪ من الأسهم .

ومعظم الشركات التي انشئت في ذلك الوقت كانت تهدف الى تحقيق ربح احتكارى ، ولم يكن لهذه الطبقة دور يذكر في ادارة وتنظيم الانتاج وانما تركته الى فنيين واتجهوا هم الى المضاربات على الأسهم ، أما الجزء الذى لم يتجه الى الاحتكار ولم يتلاخ مع رأس المال الأجنبى ولم يتجه الى المضاربات بالأسهم لم يحتمل المنافسة وأعلن معظمهم إفلاسه حيث وصل عدد حالات الإفلاس سنة ١٩٥٢ الى ١٤٤ حالة .

#### الطبقة الثانية - وهي البرجوازية المتوسطة :

وهي تتكون بصفة عامة من أصحاب الملكيات المتوسطة ، متوسطو التجار ، قطاع كبير من المثقفين ، أصحاب المهن الحرة وبعض العاملين في الجهاز الحكومى (١) . وهي تتكون - بصفة أساسية - من أغنياء الفلاحين الذين يملكون من ٢٠ الى ٥٠ فدان حيث كانوا يستخدمون العمل المأجور وفى نفس الوقت كانوا يمثلون الاحتياطى الطبقي للاقطاعيين في الريف ، الا أنهم كانوا أكثر وطنية في معاداتهم الاستعمار وهم يتفقون في هذا مع نظرائهم في المدينة .

وهذه الطبقة كانت تشكل في المدينة من ملاك الشركات المتوسطة والصغيرة والورش الحرفية والمحلات التجارية وقد كان لها ثقل اجتماعي أيضا في المدينة حيث كان لها دور مزدوج حيث هي مضطهدة من جانب الاحتكار الأجنبى والأقلية الاقطاعية وهي أيضا كقوة سياسية عملت على اخضاع العمال واستخدامهم في نفس الوقت الى الوصول الى السلطة ولا تقف الى جانب مطالبهم الديمقراطية في نفس الوقت . وقد أعطت

(١) جمال مجدى حسين - ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقي - مرجع سابق .  
ص ٥٢ - ٥٧ .

هذه الطبقة الحركة الوطنية غالبية قادتها (١) . حيث كان ينتمي إليها أيضا موظفو الدولة المتوسطون والصغار بما فيهم من مدرسي المدارس المتوسطة وبعض ضباط البوليس والجيش ومعظمهم طلبة الجامعات .

فقد تدهورت حالة هذه الطبقة اقتصاديا نتيجة لسيطرة رأس المال الأجنبي والمحلي خاصة قبل الحرب العالمية الثانية .

### الطبقة الثالثة :

وهي تظهر بين الطبقة الوسطى وبين البروليتاريا وتظهر متأرجحة بينهما مثل صغار المنتجين والحرفيين والعاملين في ميدان الخدمات مثل العاملين في المنازل .

وهذه الطبقة كان يمكنها أن تكون قاعدة اجتماعية لأية تفورات سواء كانت تقدمية أو رجعية حيث انه لم تكن تملك وجهة اجتماعية وسياسية محددة ولم تكن قادرة على تحديد مكانها في الحياة الاجتماعية ، بل توزعت فصائلها بين مختلف الأحزاب والتيارات شديدة التدين الى التيارات الألمانية .

من هذا العرض السابق نجد أن معظم الطبقات لم تكن مهيأة للوثوب نحو الحكم وانتزاعه . ورغم أن البرجوازية - المتوسطة والصغيرة منها - كان يمكن لها أن تلعب هذا الدور كطبقة صاعدة إلا أنها تميزت بوجود تناقضات داخلية بين صفوفها من أقصى المعتقدات اليمينية المحافظة الى أقصى الأفكار اليسارية الثورية والتقدمية ، هذا الى جانب أن فكرة الجبهة بين ممثل هذه الطبقة المنتمين لمختلف التيارات والأحزاب لم تكن مطروحة بشكل أساسي وإن طرحته بعض القوى لذلك كانت جهودهم مبعثرة نتيجة غياب الوعي الثوري لديهم بل كان الأمر يصل الى تجريم كل منهم للآخر في بعض الأحيان .

ولكن برز أحد أجنحة هذه الطبقة البرجوازية - الصغيرة والمتوسطة الذي كان أكثر تنظيما وتماسكا وهو الجناح العسكري .

نظرا لأن التغيير الاجتماعي لا يتم ميكانيكيا في معظم الأحيان بين علاقات الانتاج - التي كانت تدعو للثورة آنذاك - والنظام السياسي بل يكون التأثير متبادلا بين هذه العلاقات وبين الوعي الآن الوعي في بعض الفترات التاريخية قد يسبق أو يتخلف عن مجمل الظروف الاقتصادية

---

(١) أنور عبد الله - للجمع السري والجيش - ترجمة محمود حداد وأغرون .

الاجتماعية (١) . والتاريخ المصري كان شاهدا على ذلك خاصة أيام محمد على الذى كان يمكنه تحويل تركيا الى راسى حتى حقيقى وليست كرجل مريض الا أنه كان يعمل بمفرده دون مشاركة الجماهير (٢) .

ومن هذا المتعلق فان العلاقة بين الظروف الموضوعية والعامل الذاتى أصبحت من الأمور شبه المسلم بها ، وقد كان هذا العامل الأخير حاسما فى صالح البرجوازية - الصغيرة والمتوسطة - بالنسبة لمناحها العسكرية ( مثلا فى الوعي الوطنى - التنظيم السياسى السرى ) مما جعلهم يقدرون على الوثوب على السلطة فى ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ .

### تنظيم الضباط الأحرار :

#### ١ - دور العسكريين فى تاريخ مصر :

يرجع البعض دور العسكريين فى مصر الى أيام الفراعنة حيث كان العسكريون هم السند الأساسى والمباشر للنظام كله فى الداخل كما فى الخارج حيث كانت حاميات الأقاليم تساعده وتساعده فى عمليات جباية الضرائب وتجنيد السخرة فضلا عن قمع كل انتفاضة شعبية للفلاحين فكانت النبالة العسكرية تنال من الأراضى والاقطاعات والامتيازات ما يجعلها دائما فى طليعة طبقة كبار الملاك ، وكان معظم حكام الأقاليم الذين يمثلون فرعون مباشرة الا أن الفراعنة اعتمدوا منذ وقت مبكر على عناصر غير مصرية فى الجيش كقواد واستمر ذلك طويلا حتى مطلع العصر الحديث (٣) .

وفى التاريخ الحديث كانت المقاومة الشعبية للحملة الفرنسية هى البداية لدخول المصريين الى الساحة العسكرية المنظمة وقد استعان بها محمد على فى سحق الانجليز فى رشيد سنة ١٨٠٧ ثم أقبل محمد على على تبصر الجيش تحت اشراف مصريين فرنسيين وإيطاليين وإن كانت مرتبات الجنود وصف الضباط أقل كثيرا من مرتبات جنود السلطان التركى الذى كان يضربهم محمد على للخدمة فى الجيش (٤) .

---

(١) عبد الباسط عبد الصمد - الإعلام وتوظيف الوعي - دار الثقافة الجديدة - القاهرة سنة ١٩٧٩ ، ص ١١ .

(٢) أحمد حبروش - قصة ثورة ٢٣ يوليو - الجزء الأول - مصر والعسكريون - دار الموقف العربى - ص ٧ .

(٣) جمال حمدان - شخصية مصر - عالم الكتب - الجزء الثانى - سبتمبر ١٩٨١ ص ٥٥٨ - ٥٥٩ .

(٤) أحمد حبروش - قصة ثورة ٢٣ يوليو - مرجع سابق ، ص ١١ - ١٥ ، ١٨ ، ١٩ .

وكان المصريون في الجيش يلقون أنواعا متعددة من الغبن من عدم الترقى مثل عرابي الذي ظل ١٩ عاما بلا ترقية وكانت المرتبات تتأخر لمدة قد تصل إلى ١٥ شهرا ، لهذا بدأت الجمعيات السرية منذ سنة ١٨٧٦ وكانت المظاهرات الأولى يوم ١٨ فبراير سنة ١٨٧٩ نتيجة تأخر المرتبات وسريان إشاعة بتسريح ٢٥٠٠ ضابط وتخفيض رواتب الباقين إلى النصف هذا إلى جانب أن أفكار الأفغانى ومحمد عيلى - قبل ثورة عرابي - كانت تلقى صدى لدى هؤلاء الضباط والجنود ( الفلاحون ) كما كانوا يلقبون (١) . وكانت ثورة عرابي إلى جانب أنها عكست ما هو قائم في المجتمع من طبقة وقهر وهزيمة في ١٤ سبتمبر سنة ١٨٨٢ ، فقد أثرت في الحركة الوطنية الشعبية وللقوى الوطنية في الجيش وكان آخرها في الفترة ما بين سنة ١٩٣٨ و سنة ١٩٤٢ حيث شهد الجيش تجمعا سياسيا داخله حول محورين هما محور عزيز المصرى ومحور جمال عبد الناصر ويقرر البعض أن سمة هذه المرحلة هي الوطنية غير الواعية حيث لم تتجاوز الاجتماعات السرية غير المنتظمة التي انتهت باعتقال الأول وتقل الثاني إلى السودان ثم الصحراء الغربية .

ونتيجة حادث فبراير سنة ١٩٤٢ حيث فرض الإنجليز حكومة الوفد على الملك بقوة ، سلاح ترك هذا أثرا في الجيش وبدأ تشكيل خلايا جديدة في الجيش بدون رابط بينها وكانت تحلل الأوضاع السياسية وتبث الوعي بين الضباط وتجميع أكبر عدد من الضباط المؤثوق بشرفهم بغض النظر عن انتمائهم (٢) وفي نهاية سنة ١٩٤٤ تجسست معظم هذه الخلايا في تنظيم واحد سمى بتنظيم الضباط الأحرار .

## ٢ - الأصول الاجتماعية والفكرية للضباط الأحرار :

كانوا يعتبرون أول جيل لأبناء الطبقة الوسطى (\*) الذي دخل الجيش بعد معاهدة ١٩٣٦ بين مصر وبريطانيا ، حيث سمح في ذلك الوقت بالتوسع في عدد الجيش الأمر الذي فتح الأبواب لأبناء هذه الطبقة في دخول الجيش ، وكان ذلك بهدف - ربما - لامتصاص السخط المتزايد على بريطانيا في أعقاب مظاهرات سنوات ١٩٣٥ ، ١٩٣٦ وقد اشترك فيها بعض أعضاء تنظيم الضباط الأحرار وهم طلاب في المرحلة الثانوية ، إلى

(١) المرجع السابق ، ص ٤٠ - ٤١ - ٥٦ .

(٢) جمال مجدى حسنين - ثورة يوليو لبنة التوازن الطبقي - مرجع سابق ،

ص ٦٢ - ٦٥ .

(\*) يقصد بها هنا البرجوازية الصغيرة والمتوسطة منها .

جانب ضيق فرص التوظيف لهذه الطبقة في الوقت الذي كان الاتجاه فيه نحو التوسع في اعداد الجيش لتأمين الجبهة الداخلية لتتفرغ بريطانيا لمواجهة النازية .

ويقرر أنور عبد الملك « ٠٠٠ ان عشرين من بين ثلاثة وعشرين من الضباط الأحرار القيايين ينتمون الى برجوازية المدن والريف الصغيرة وهي الطبقة المرتبطة بالقمية الاسلامية أو الجماعات المزیفة للفضية ، ويمكن النظر الى الضباط الأحرار على أن غالبيتهم تنتمي الى الفريقين المعارضين للبرالية العقلانية والديمقراطية - التي كان يمثلها في ذلك الوقت الوفديون والماركسيون خاصة بعد ٤ فبراير سنة ١٩٤٢ . ويمكن افتراض أن النسبة نفسها كانت موجودة في صفوف ورتب القوات المسلحة عند الانقلاب وخاصة بعد تنحية محمد نجيب ٠٠ » (١) .

الا أن بعض المحللين - بعد ٢٣ يوليو ١٩٥٢ - يميل الى أن يثبت انتماء الضباط الأحرار الى الفكر اليساري ويدلون على ذلك بسلسلة الاجراءات الثورية - من وجهة نظرهم - كالاصلاح الزراعي والتأميم والميثاق الوطني كوثيقة تقدمية من وجهة نظرهم في ذلك الوقت (٢) .

ولكن على العكس من ذلك نجد البعض يؤكد على أن هذا التنظيم بدأ كخلايا اخوانية - اسلامية داخل الجيش ذلك لأن التيار الاسلامي داخل الجيش قبل سنة ١٩٥٢ كانت له صلات عقائدية مع الاخوان المسلمين ، حتى أن التيار اليساري داخل الجيش وداخل أعضاء التنظيم كان مصبوغا بصبغة اسلامية (٣) .

بل ان البعض يعتبر أن الخلاف الذي وقع بين قادة الثورة وعبد الناصر على وجه الخصوص لم يكن خلافا فكريا بقدر ما كان سياسيا مدللين على

---

(١) أنور عبد الملك - المجتمع المصري والجيش - ترجمة محمود حماد وآخرين - دار الطبعة للطباعة والنشر - الطبعة الأولى سنة ١٩٧٤ ، بيروت ص ٢١٦ - ٢١٧ .

(٢) خالد مصي الدين - أثر الفكر الاشتراكي في التكوين الفكري للضباط الأحرار - رنمت السيد - للإثبات الكاملة - المجلد الأول - دار الثقافة الجديدة سنة ١٩٧٧ ، القاهرة ، ص ١٩ .

(٣) ابراهيم الططوي - اسرار التيار الاسلامي ثلثة يوليو - النور - اسلامية اسبوعية - العدد العشرين - ٢٨ يوليو سنة ١٩٨٢ ، القاهرة .

Abdel-Azeem Taha Shaban - Social Justice and Efficiency in Egyptian Education : A Critical Investigation of the Basis of the Egyptian Educational Philosophy, 1952, to the present pp. 5-9 100.



ذلك بصدور قرار حل الأحزاب الذي لم يشمل جماعة الإخوان المسلمين  
 إلا بعد عام ، بعد أن بدأ الصراع بينهم على السلطة ، كما أن مفهوم التكافل  
 الاجتماعي والمعادلة الاجتماعية في الإسلام لا يختلف كثيرا عن مفهوم  
 المعادلة الاجتماعية التي تبنته قيادة الثورة في سنواتها اللاحقة وكذلك  
 موقفها من الملكية الخاصة ، وأن ما اتخذ من إجراءات بشأن التأميم في  
 بعض الصناعات - التي لم تشمل الزراعة - كان نتيجة ضرورات فرضها  
 الواقع في ذلك الوقت ، كما أن تبني فكرة التنظيم السياسي الواحد ورفض  
 تعدد الأحزاب بل والديمقراطية الليبرالية الغربية التي كانت سائدة •  
 كانت هذه الفكرة نفسها هي التي تبناها الإخوان المسلمون مثلما تبناها  
 النظام الناصري وإن كانت بصورة أخرى مختلفة في المضمون بعض الشيء  
 وإن اتفقت في الفكرة الرئيسية هذا إلى جانب اشتراك بعض من الإخوان  
 المسلمين في وزارة محمد نجيب سنة ١٩٥٣ •

ولكن رغم هذا نجد أيضا من بين أعضاء تنظيم الضباط الأحرار من  
 يؤيد - بالاعتماد على الوفد - فكرة تكوين جبهة وطنية من الأحزاب الوطنية،  
 ولكن هذا التيار كان فرعين فرع يميني وآخر يساري - بحسب التسميات  
 المطلقة آنذاك - ولكن كان هذا التيار قليل العدد وهو جملة يؤيد التيار  
 الليبرالي المؤمن بالديمقراطية القائمة على تعدد الأحزاب (١) وبعد توليهم  
 السلطة كان بعض منهم يريد اقرار نظام للحكم عسكري قائم على حكومة  
 عادلة مستبدة •

هذه كانت أبرز التيارات التي يروج بها المجتمع المصري في ذلك  
 الوقت والتي انعكست في ذلك التنظيم ، وقد صنف أعضاء هذا  
 التنظيم واحدا منهم كما يلي :

• صلاح سالم وجمال مسالم وعبد اللطيف البغدادي وحسن  
 ابراهيم •• تيار وطني متطرف ، خالد محي الدين ويوسف صديق •••  
 تيار ماركسي ملتزم بالدين ، وعبد الناصر ••• وطني ليبرالي مع ميول  
 اجتماعية واضحة وليبرالي بمعنى أنه كان له رغبة في التعايش مع  
 الأفكار الأخرى ••• (٢) •

(١) أجييت إحدى الدراسات أن قومات الديمقراطية الغربية تصلح للتطبيق على المجتمع  
 المصري • انظر عاطف أحمد فؤاد ، السلطة والطبقات الاجتماعية في مصر ، دراسة اجتماعية  
 تاريخية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب - جامعة عين شمس ، مايو ١٩٧٥ •  
 (٢) خالد محي الدين - مطهر أقوال في : عبد العظيم رمضان - عبد الناصر وأزمة  
 مارس ، مؤسسة روز اليوسف - مايو سنة ١٩٧٦ ، القاهرة ، ص ٢٢١ •

### ٣ - خصائص تنظيم الضباط الأحرار :

- .. لم يكن الانضمام إليه/ على أسس فكرية عقائدية بل كانت على أسس قائمة على الاتفاق على الهدف وحل القضية الوطنية في الأساس .
- كانت العلاقات الشخصية والقرابة في بعض الأحيان ( مثل جمال وصلاح سالم وخالد وزكريا محي الدين ) سمة أساسية .
- كان التنظيم عسكريا خالصا .
- كان بعضهم مبهورا بالغرب وان كان عبد الناصر أقل تقربنا (١) .
- كان التنظيم مستقلا عن كل القوى المنظمة على الرغم من اتصالاتهم بهم صريا .

- لم يكن له نظرية سابقة على ممارساتهم ، فكانت اتصالاتهم بالجماهير من خلال المنشورات السرية ، هذه السرية انعكست في ممارساتهم بعد تولي السلطة حيث اعتمدوا الأساس في الحكم على أجهزة الأمن والمخابرات العسكرية والمدنية ولجهاز أمن الدولة ، الى جانب أجهزة الدولة التي تقوم بحفظ الأمن ، حتى على مستوى العمل الجماهيري كان التنظيم الطليعي - لتحقيق ما سعى بأهداف مرحلة التحول الاشتراكي - كان تنظيميا سريا داخل الاتحاد الاشتراكي الذي هو في الأساس تنظيم سياسي جماهيري ، هذا في الوقت الذي كان الاعتماد على أهل الثقة أكثر من أهل الخبرة والاعتماد على العسكريين من محافظين ورؤساء مدن ورؤساء شركات ٠٠ الخ حتى كانت معظم اتصالاتهم فيما بعد بالجماهير من خلال الصحافة والحطاب المذاعة أكثر من الالتقاء بالجماهير .

- كانت أهدافهم متواضعة لا ترقى الى الثورية فيبانهم الأول بعد الثورة اقتصر على مطالب تطهير الجيش وحاشية الملك من المفسدين وعندما طلبوا

---

(١) الغربنة Occidentalisation أى التركز الذاتي الغربي الذي يقوم على فرض أن يراه الغرب هو وحده الصواب ، انظر ، اسماعيل صبرى عيد الله - البند الحضارى للناصرية في النظام العالمى الجديد ، الفكر العربي للناصر ، المجلد ٨ ، ٩ كانون الأول ١٩٨٠ ، كانون الثاني سنة ١٩٨١ ، مركز الأسماء العربى - بيروت ص ١٧٧ .

الغربة أو الاستغراب Westernization هي حالة ترتبط بنمط سائد عن الحياة في مجال محدد - انظر - أحمد الكلاوى - الإنسان والتحديث - مكتبة نهضة الشرق - القاهرة ، ص ٥

من الملك مفادرة البلاد أعلن ابنه وصيا للعرش ، وشكلت أول وزارة برئاسة من كان يتعامل مع القصر سابقا ، بل كانت معظم إجراءاتهم تهرجية بعد ذلك مثل قانون الإصلاح الزراعي الذي تم على مراحل في سنوات متفاوتة .

— لم يطلقوا لفظ ( ثورة ) في يوم ٢٣ يوليو ١٩٥٢ بل كانت تسمى ( حركة ) والبعض كان لا يريد استعمال هذا اللفظ ويفضل عليه لفظ ( النهضة ) مثل محمد نجيب أول رئيس للجمهورية في مصر ، وقد عرفت في مختلف الأوساط في ذلك الوقت باسم حركة الضباط الأحرار في البداية في هذا الصدد يذكر محمد نجيب بأنها لم تكن الا انقلابا ولولا يوسف صديق لما نجح وبعبارة قالوا انها ثورة (١) .

#### ٤ — الأسباب المباشرة لقيامهم بثورة ١٩٥٢ :

على المستوى الخارجي كان العالم الثالث تكثر فيه الانقلابات خاصة بعد الحرب العالمية الثانية (٢) وعلى المستوى الداخلي كان يسود المجتمع اقطاع واحتكار لرأس المال ووجود الاستعمار وملك وحاشيته الفاسدة كل منهم يقصد الآخر وصاحب هذا تخلف أنتج الفقر والجهل والمرض بين عامة الناس الى جانب التذمر بين الجيش نفسه الى جانب الشعب بعد ما حدث في حرب سنة ١٩٤٨ من وجود أسلحة فاسدة تترد الى صدور المقاتلين الى جانب تدبير السياسات للحركات الشعبية وطلاتها وأحزابها وتوج ذلك حريق القاهرة في يناير سنة ١٩٥٢ الذي تبعه فرض الأحكام العرفية واعتقال ٣٠٠ من الأحرار ، وإلى جانب ما حدث في انتخابات نادي الضباط من محاولات لفرض وصاية القصر على أعضائه الأمر الذي أدى الى مواجهة بين أفراد من تنظيم الضباط الأحرار بزعامة محمد نجيب وبين سياسة القصر كل ذلك الى جانب الإشاعة بين صفوف التنظيم باكتشافه بما ساعد على تقديم ساعة الصفر والقيام بحركتهم .

#### ٥ — مبادئهم :

على الرغم من أن تنظيمهم لم يكن له نظرية فلسفية موجهة لممارساتهم الا أنه كان هناك اتفاق على الهدف الوطني ، والذي ترجم بعد ذلك في المبادئ الستة وكان جمال عبد الناصر نفسه — بعد ذلك — يتجنب كلمة

(١) رأى محمد نجيب — جريدة الأحرار — العدد ٢٧-٢٩ نوفمبر سنة ١٩٨٢ .

(٢) ذكر مراد — مصر أقوال لعيد النظيم رمضان — عبد الناصر وأزمة مارس ،

مرجع سابق ص ٣٦٤ .

فلسفة - رغم إصداره كتاب يحمل عنوان فلسفة الثورة - وهو يقول في أول سطر في هذا الكتاب انه مجرد خواطر (١) حتى ان مشروع الاصلاح الزراعى الذى يعتبرونه نقطة تحول عامة فى الاتجاه الاجتماعى لصالح الفلاحين لم يكن فى برنامج الضباط الأحرار ، هذا الى جانب بروز بعض المفهومات التى لم يكن لها أية تأصيلات فى المرحلة السابقة عليها فوجد حتى سنة ١٩٥٦ حيث وجود هيئة التحرير نجد شعار (الاتحاد والنظام والعمل) ثم نجد بعد ذلك ( الديمقراطية والتعاونية والاشتراكية ) وهذه المفهومات الأخيرة لم تذكرها القادة من قبل ثم نجد ( الحرية والاشتراكية والوحدة ) التى يتبناها الاتحاد الاشتراكى (٢) . ويذكر البعض أن مفهوم الاشتراكية لم يطرح الا بعد مؤتمر باندونج سنة ١٩٥٥ - فى فكر القادة - حتى عند تبنى عبد الناصر له كان مرادفاً لمفهوم العدالة الاجتماعية وليست بالمعنى الذى حدده الميثاق فيما بعد (٣) .

وحتى بروز مفهوم التخطيط فى بداية الفترة الذى كان يعنى بصورة عامة الوصول الى مقررات معينة وما يستتبع ذلك من أعمال وأنشطة عن طريق استخدام العقل والمسلم والخبرة فى النظر الى حاضـر المجتمع ومستقبله حتى يصل الى تحقيق أقصى النتائج التى تستهدف خير المواطنين (٤) . هذا المفهوم كان يفرض بطبيعة الحال ألوانا من التشقـف والتضحية (٥) هذا الأمر ورفضته القيادة مما يوضح قلة الفهم العميق للمفاهيم المطروحة من قبلهم على الأقل ويدل مرة أخرى على غياب الأساس النظرى الذى يتحرك من خلاله المجتمع مما انعكس ذلك فى الممارسات العملية حيث كان المبدأ الأساسى هو المحاولة والخطأ (٦) ، وأن معظم الإجراءات فى الواقع المصرى - فى فترة الدراسة - كان معظمها ليس نتيجة

(١) جمال عبد الناصر - فلسفة الثورة - مطابع الدار القومية - القاهرة - ٢٠٠٥ ص ٢ - ٧ .

(٢) أحمد حوروش - قصة ثورة ٢٣ يوليو - مجتمع جمال عبد الناصر - الجزء الثالث المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، أكتوبر سنة ١٩٧٨ ، يبر ص ١٥٤ .

(٣) أحمد حوروش - قصة ثورة ٢٣ يوليو ، المرجع السابق ، ص ٥٦ .  
اسماعيل صبرى عبد الله وآخرون - عبد الناصر بقلم رفاعة ومعاوية - دار المرقب العربى للصحافة والنشر - سنة ١٩٨١ ، القاهرة ، ص ٤٣ .

(٤) حامد صابر - فى التصاريح التعليمية - دار المعرفة الطبعة الثانية - سنة ١٩٦٨ ، ص ١٢٨ - ١٣١ .

(٥) مراد بطرس صالح - الفلسفة التنصيرية - مكتبة زاهر - اليوم سنة ١٩٧١ ص ٦٢ .

(٦) لويس عوض - رحلة الشرق والغرب - دار المعارف - يوليو مسنة ١٩٧٢ ص ١١٠ - ١١٢ .

فكر بقدر ما كان نتيجة واقع ورد فعل في بعض الأحيان ( كالتأميم لقناة السويس - كرد فعل لعدم تمويل السد - صفقة الأسلحة التشيكية ردا على احجام الولايات المتحدة الأمريكية عن ارسال السلاح الى مصر ٥٥ ) ونجد أسلوب المحاولة والخطأ سيد في معظم المواقف مثل اصدار قوانين تشجيع الاستثمار الأجنبي - في بداية فترة الدراسة - ثم اصدار غيرها ثم الرجوع الى الأولى وهكذا الى جانب اصدار استثناءات الأمر الذي جعل البعض يقرر أن الاستثناء التشريعي كان هو القاعدة (١) .

وكذلك نرى التناقض في تطبيق بعض الأفكار مثل التأميم الذي طبق في بعض القطاعات ( الصناعية والمالية خاصة ) في الوقت الذي لم يمس الزراعة ، ونجد الاهتمام بالمشروعات الصناعية في الخمسينيات لا نجد مثيله في الستينيات (٢) ، كذلك الاتجاه الى خطة خمسية ولكن قبلها وبعدها لا نجد الا خططا جزئية .

ونجد أمثلة لذلك في المجال التعليمي مثل انشاء المدرسة العلمية الاعدادية ثم تلقى مبررين هذا بعدم ملائمتها لسن الطلاب ، وكذلك نجد معاهد اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية يصدر قرار بأن تكون أربع سنوات بدلا من ثلاث وبعد سنة واحدة يصدر قرار بتحويلها الى خمس سنوات ، وكذلك الوحدات المجتمعة بعد أن يصدر قرار بانشائها ما تلبث أن تختفي . رغم أنه كان من الممكن أن تقوم بفاعلية كبيرة في عملية التنمية اذا ما تحققت أهدافها التي أنشئت من أجلها كما نص عليها القانون الصادر بشأنها سنة ١٩٥٦ (٣) .

ولكن في كل هذا يقرب الإطار الفكري الموجه لتلك الممارسات . ولكن على الرغم من ذلك فإن البعض كان يرى أن وضع الجيش موضع الصدارة كان نتيجة لضرورات تاريخية في ذلك الوقت الى جانب أن ما تم من انجازات - على أيدي هؤلاء - على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والسياسي كان يمكن أن يكون قاعدة انطلاق مقبولة موضوعيا لتطور لاحق نحو مزيد من التنمية .

- 
- (١) محمد علي رفعت - السيتايرى المصري للانفتاح الاقتصادي - الأهرام الاقتصادي العدد ٦٧٦ - ٢٨ سبتمبر سنة ١٩٨١ ، ص ٢٢ - ٢٣ .  
(٢) روبرت مايرو - الاقتصاد المصري ١٩٥٢ - ١٩٧٢ - ترجمة صليب بطرس - الهيئة المصرية العامة للكتاب - سنة ١٩٧٦ ، القاهرة ص ٢٢٦ - ٢٢٨ .  
(٣) اللجنة العليا للوحدات للجمعة - لجنة التربية والتعليم - قرار وزير التربية والتعليم بخصوص مدارس الوحدات للجمعة - يناير سنة ١٩٥٨ - متحف التعليم ص ٥٠٣ .

الا أننا نجد على النقيض من هذا حيث يعتبرون ٢٣ يوليو ١٩٥٢ يمثل انعطافة جديدة في حياة الشعب المصري حيث تعتبر بداية لنهاية الديمقراطية الليبرالية في مصر واختفاء الحوار داخل المجتمع وسيادة العسكريين وانتشار الأجهزة السرية التي شملت معظم المؤسسات والتي لم يسلم منها حتى القضاء (١) الى جانب تقييد الحريات وتعذيب البعض وتحطيمهم في السجون الى جانب العزل الواسع للبعض الآخر خاصة سنة ١٩٥٤ وما عرف أثناءها بتطهير الجامعات الذي أصاب ٧٠ أستاذا وأستاذًا مساعداً وكان معظمهم من الليبراليين ، رغم كل ذلك كانت هناك صيحات بتأسيس أحزاب للمعارضة مثل نقيب المحامين مصطفى البرادعي في ٦ ديسمبر سنة ١٩٦١ وأيضا في ٩ نوفمبر سنة ١٩٦١ في جلسات اللجنة التحضيرية حيث قال خالد محمد خالد لعبد الناصر ان أعداء دعوة محمد صلى الله عليه وسلم الذين لم يؤمنوا بالدين الجديد قد اعترف بهم محمد أعضاء في مجتمعه وضمن لهم حقوقهم - ثم أضاف - ان خصومك وخصومنا لا يجدون سوى حجة واحدة يقولون : أين البرلمان ؟ أين الدستور ؟ أين المعارضة ؟ (٢) .

وان كانت هذه هي الآراء التي سمحت السلطة - في ذلك الوقت بأن يسمعها الناس ، ولكن كان هناك بين الحين والآخر مطالبات عديدة بعودة الديمقراطية والراي الآخر والتي كانت تقاوم من قبل السلطة بالاعتقال والعزل والتعذيب - كما قيل بعد ذلك - بحجة تأمين الوطن داخليا حتى تسير التنمية في جو من الاستقرار واتاحة الفرصة في نفس الوقت للتفرغ للعدو الصهيوني خارجيا حيث كانت تتصاعد بين الفتره والأخرى موجات من الحرب - الكلامية - الباردة معهم خاصة عن طريق موجات اذاعة صوت العرب . وهذا كله يعني وجود ثمة مشكلات بين الشعب وبين المجموعة العسكرية الحاكمة في ذلك الوقت ، هذا ما سوف تتضمنه الصفحات القادمة .

### ثانيا - بين حكم الصلوة العسكرية وحكم الشعب :

يؤكد بيرنهام على أننا اذا أردنا أن نحدد الطبقة الحاكمة فعلينا أن.

(١) لويس عوض - رحلة الشرق والغرب - مودج سابق ، ص ١٠٨ - ١١١ ، ممتاز نصار ، معركة السلطة في مصر - دار الفروق - الطبعة الأولى ، نوفمبر سنة ١٩٧٤ ، ص ص ٨ - ١١ ، ٧٢ .

(٢) أنور عبد الملك - للجنح المصري والجيش - مودج سابق ، ص ص ٢١٨ ، ١٩٢ - ١٩٣ .

نبحث عن الطبقة التي تحصل على أعلى الدخول (١) ومن هنا يمكن فهم أن أولى الضربات الموجهة من قبل الصفوة العسكرية الحاكمة في بداية ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ كانت موجهة في الأساس الى الاستقراطية الزراعية عن طريق قوانين الإصلاح الزراعي - أي ضربا لثروتها - وإن كانت تلك القوانين لم تهدف الى الاستيلاء على تلك الثروة - الأرض - بمصادرتها ولكن من طريق دفع تعويضات معقولة تستطيع بها تلك الاستقراطية التوجه الى مجالات أخرى غير الزراعة ، ثم بعد ذلك عن طريق ضربها في سلطتها حيث كانت هي السيدة في الجهاز التشريعي ومتزعة معظم الأحزاب وكان ذلك يجعل جميع الأحزاب ولكن رغم توجيه الضربات للقوى الاقتصادية الاجتماعية السياسية القديمة أصبح هؤلاء الضباط ممثلين - بغض النظر عن الطبقات التي ينتمون اليها - لأصحاب المصالح الاقتصادية المسيطرة ومحاولة خطب ودهم في السنوات الأولى للثورة - ومنحها بعض التسهيلات بل ان الاجراءات التي صدرت في السنوات الأولى كان هدفها الاساسي هو زيادة فاعلية النظام ( الرأسمالي ) الموروث عن العهد الملكي ومنست لذلك قوانين لتشجيع رأس المال الوطني والأجنبي على الاستثمار في الصناعة - وهي قوانين أشبه بالقوانين التي صدرت في نهاية السبعينيات باسم الانفتاح (٢) - ومن أجل جذب رأس المال المحلي والأجنبي . وهذا الأمر تغير في نهاية الخمسينيات .

كانت الاستثناءات في القوانين تكاد تكون هي القاعدة ومع ذلك لم يبدل القادة عن موقفهم هذا الا بعد احجام رأس المال المحلي والأجنبي عن الدخول في مشروعات انتاجية (٣) ولم تزل هذه الطبقات تقاوم بل ان قوانين يوليو الاشتراكية لم تمرر على مجلس الأمة لأنها كانت لن تحظى بالموافقة لتعارضها مع مصالح النواب - رغم أنها كانت في صالح جموع كبيرة من الشعب - رغم أن هؤلاء النواب من المفروض أن يكونوا ممثلين عن الشعب ، ولكن كان كل منهم متحالفا مع النائب الآخر من أجل مصالحهم الخاصة فقط (٤) .

- 
- (١) بروتومور - الصفوة والجمع - دراسة في علم الاجتماع السياسي - ترجمة وتقديم محمد الجوهري وآخرون - دار المعارف - الطبعة الثانية ، سنة ١٩٧٨ ص ١٠٠ .  
(٢) محمد الدين ابراهيم - المسألة الاجتماعية بين عبد الناصر والمصادات - الاطروحات الاقتصادية - العدد ٧٢٢ - ٢٢ نوفمبر سنة ١٩٨٢ ص ٢٠ - ٢١ .  
(٣) محمد عل رفعت - التيار المصري للانفتاح الاقتصادي - الاطروحات الاقتصادية - العدد ٦٧٦ ، ٦٧٧ - ٢٨ ديسمبر سنة ١٩٨١ ، ٤ يناير سنة ١٩٨٢ ، ص ٢٢ ، ص ١٨ .  
(٤) اجريت احدى الدراسات على نواب مجلس الأمة ذوي الصلة المالية وكانوا ٢٧ نائبا في محافظة القاهرة تبين أنه لم يكن بينهم عامل أو فلاح واحد ، لقد كانوا ٨ من =

ولكن رغم قوة الطبقة المسيطرة - المستمدة من ثروتها - فان سلطتها كانت مقوضة من الناحية السياسية الفعلية نتيجة عدم انتمائها لأحزاب يمثلون عنها فقد كان التمثيل التباين بالصفة الشخصية ، هذا الى جانب ان القرار السياسى كان فى معظمه فوقيا رئاسيا - فى معظم فترات الدراسة - وكان يهدف لهذا ما قصد اليه القادة منذ توليهم السلطة وهو ازالة التسييس Depoliticization الحاد الذى كان سائدا قبل يوليو ١٩٥٢ والذى بلغ ذروته فى نهاية النضال الاستقلالى على شكل حرب المصائب ضد القوات البريطانية وأيضا أعمال الاغتيال السياسى ضد البريطانيين وعملاتهم فى مصر ، وبداية ازالة هذا التسييس كان بتقويض القوة الاقتصادية الحاكمة ( عن طريق الاصلاح الزراعى - التأميم - الضرائب التصاعدية ... الخ ) مفسحة المجال للقوى الجديدة من أبناء الطبقات الوسطى .

هذا الى جانب حل الأحزاب وتركيز السلطة فى يد مجلس قيادة الثورة . الى جانب التماهى فى تطبيق الاجراءات القسرية وتقييد الحريات وتسريع بعض الرتب من ضسيباط الجيش وتعيين عدد منهم فى مراكز هامة فى الدولة كشرط لولائهم وزيادة رواتب وعلاوات جميع رتب الجيش الى جانب تحمل مسئولية ادارة وتنمية الخدمات الاذاعية والاعلامية بادارة الشؤون العامة للقوات المسلحة - فى السنوات الاولى - وتوسيع نشاط البوليس السرى ، وظهور وتمزز الزعامة الكارزمية لجمال عبد الناصر - بعد تنحية محمد نجيب واجهة التنظيم - وهذا أكثر حسما فى تخفيف وتغليب واخفاء صورة النظام العسكرى وابرار الجانب الجماهيرى المدنى غير التعسفى بل والتمتع بتأييد جماهيرى للنظام خاصة بعد انسحاب العدوان الثلاثى سنة ١٩٥٦ (١) .

ورفقا لما يذهب اليه ( ميشلز ) محللا دور الاقليات الحاكمة الى أنها تسعى باستمرار الى إيهام الجماهير بضرورة تحقيق الوحدة الداخلية والاستقرار حتى يمكن مواجهة ما يهدد من أخطار خارجية .

== أعضاء مجالس ادارة أو مديرين ، ٤ منهم لهم مناصب ادارية ويعملون فى شركات ،

٨ موظفين ، شيخ مسجد ، ملاحظ مبان .

انظر أسامة الغزالى حرب وآخرون - الثورة والتغيير الاجتماعى - مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام .

(١) احمد عبد الرحمن - الامام السياسى فى التجريبتين الناصرية والبروقبية -

البحث - السنة الثالثة - العدد ١٨ - يوليو / أغسطس سنة ١٩٨١ ، بيروت ، ص ٥١ - ٥٢ .



وطبقا لهذه الأيديولوجية تنظر الأقلية الحاكمة الى أية معارضة تنشأ بوصفها عنصرا تخريبيا يقيده منه الأعداء (١) .

وقد كان هذا واضحا منذ بداية توليهم الحكم في وقت كانت قوات الاحتلال البريطاني مازالت جاثمة في قاعدة السويس ، وتساقق مع هذا الدعوة الى انشاء تنظيم شعبي يضم جميع فئات الشعب - بعد حل الأحزاب - وكان هدف هذا التنظيم هو تحرير الأرض فسمى ( بهيئة التحرير ) وجاء العدوان الثلاثي الذي لعبت فيه القوى الخارجية دورا مؤثرا لانهاؤه - الى جانب بطولات الشعب المصري ومناضليه الذين خرجوا من المعتقلات لهذا الغرض ، الى جانب الانذار السوفيتي الذي كان بمثابة ذروة الحرب الباردة وكانت الولايات المتحدة متحفظة في بداية العدوان لأنها في ذلك الوقت لا تفضل الأسلوب العدوانى لأنه سيجعل من عبء الناصر أسطورة سواء نجح أو فشل كما حدث بعد ذلك .

### زعامة الحاكم وتفرده :

كان - بالفعل - أهم ثمار هذا العدوان الثلاثي هو تعزيز زعامة جمال عبد الناصر (٢) الذي كان مفوضا من قبل زملائه وأصبح بعد معركة السويس معبودا لمعظم الجماهير في مصر وخارجها مما جعله شيئا فشيئا قسما منفردا بسلطة القرار في داخل مصر وعزز ذلك أيضا تهديدات العدو الصهيوني المتناخم للحدود وتهيئة الشعور المناهض له عن طريق وسائل الاعلام وتعزيز القوات المسلحة ، وتعرض النظام بعد ذلك لاستقطابات خارجية كانت تبدو كأنها يرغبته ( مثل الوحدة مع سوريا ، مساعدة حركات التحرر - حرب اليمن التي وصلت لها ميزانيات طائلة ) وكان الانفصال عن سوريا هو الضربة الأولى للنظام وكانت هزيمة سنة ١٩٦٧ بمثابة الضربة شبه القاضية ، كل ذلك أعطى لرئيس الدولة - الى جانب توليه رئاسة الوزارة سبع مرات الى جانب رئاسته الدولة ومناصب أخرى - كل هذا كان يعطيه صلاحيات بتقنيات تصدر باعتبار أن القوانين هي في المحصلة النهائية هي الأداة الصياغية لخدمة السياسة والساسة (٣) .

(١) بروتودور - الصفوة وللجرح - مرجع سابق ، ص ٨ .

(٢) محمد حسنين هيكل - قصة السويس - شركة للطبعات للترجمة والنشر - الطبعة الثانية سنة ١٩٨٢ ، ص ص ١١ ، ٦٦ ، ٢٦١ .

(٣) نعيم علي - القانون والقيم الاجتماعية - الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر - سنة ١٩٧١ ، القاهرة ، ص ٩٦ .

وأعطى له هذا التفرد في صناعة القرار في ظل سيادة التنظيم السياسي الواحد ومن ثم الرأي الواحد بدءاً من هيئة التحرير إلى الاتحاد القومي وأخيراً الاتحاد الاشتراكي ، وكانت صيغ جميع هذه التنظيمات - المفروض فيها أن تكون شعبية - قائمة على التحالف بين جميع فئات الشعب احتواء للصراع الطبقي وحله سلمياً داخل التنظيمات كما نص على ذلك الميثاق إلا أنه ونتيجة لنشأة تنظيم الضباط الأحرار حيث السرية في العمل والضغط والربط بالمفهوم العسكري والتسلسل القيادي البيروقراطي ، كل ذلك انعكس في الممارسات داخل تلك التنظيمات وفي العمل السياسي عامة فكانت معظم التنظيمات هرمية في تشكيلها إلى جانب السرية في العمل النضالي ضد الاحتلال البريطاني قبل سنة ١٩٥٦ وانعكست السرية في الاتحاد الاشتراكي فيما يسمى بالتنظيم الطليعي حيث نص عليه في الميثاق ، ثم الأخذ بمفهوم الحرب النظامية وليست الحرب الشعبية - كما حدث في الجزائر وغيرها - في مواجهة العدو الصهيوني ، وكان التسلسل الهرمي في تلك النواحي وغيرها يصب في النهاية لا في يد الصفوة الحاكمة بل في يد رئيسها جمال عبد الناصر الذي كانت تمولونه في الحكم أجهزة المخابرات المدنية والعسكرية ومباحث أمن الدولة إلى جانب فرض قانون الطوارئ (١) ، المفروض بحجة حماية مصر من التهديدات الخارجية والداخلية من المعارضين - يطلق عليهم في ذلك الوقت أعداء الشعب - من أصحاب الاتجاهات الدينية والماركسية حتى لم يسلم منها من كانوا يعتبرون أنفسهم موالين للنظام والمدافعين بانتمائهم للتنظيم الطليعي (٢) . وهذه الإجراءات نفسها مست القضاة نفسه حيث تفعلت الأجهزة السياسية السرية بينهم حتى اتهمت إلى ما عرف في ذلك الوقت بمذبحة القضاء (٣) .

وكان يؤازر ذلك تولى حكومة الثورة جميع سلطات الدولة التشريعية والتنفيذية منذ ١٠ سبتمبر سنة ١٩٥٢ حتى أعلن سقوط دستور سنة ١٩٢٣ وإعلان دستور مؤقت يوم ١١ نوفمبر سنة ١٩٥٣

(١) الأحكام العرفية بما تعرضه من هيئة جهاز الادارة على غيره من سلطات الدولة استمرت منذ يوليو سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٥٦ ، ثم عادت في أكتوبر سنة ١٩٥٦ حتى مارس سنة ١٩٦٤ ، ثم حل محلها قانون أمن الدولة الذي يتيح لرئيس الجمهورية سلطات الأحكام العرفية . وبمعدت حرب سنة ١٩٦٧ عادت الأحكام العرفية ، إلى جانب قانون أمن الدولة ، انظر طائر البشرى وآخرون - الديمقراطية في مصر - مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية - الأهرام ص ٢٠ .

(٢) جمال سليم - التنظيمات السرية في عهد عبد الناصر - جريدة الأحرار - ١٥ نوفمبر سنة ١٩٨٢ ، العدد ٢٢٥ .

(٣) ممتاز قصار - معركة العدالة في مصر - مرجع سابق ، ص ٨ - ١١ .

تلخصت مواد السبع في أن تكون أعمال السيادة العليا لمجلس قيادة الثورة التي أصبح من حق تعيين وعزل الوزراء ، وأن يتولى مجلس الوزراء السلطتين التشريعية والتنفيذية (١) .

### ماهية الناصرية :

من خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث للتواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية للفترة موضوع الدراسة يمكن من خلالها اجمال السمات والتطورات الاساسية للنظام الناصري فيما يلي :

- كانت الناصرية - في رأى البعض - عبارة عن ممارسة سياسية **Praxis** تحكمها أهداف ومثل عليا كما أنها تبرز من وقت لآخر بوفاق تاسيلية مبرضة عن بناء مذهب متكامل **Doctrine** (٢) ، فهي لم تبدأ بنظرية عامة وانما بدأت بمبادئ عامة كان أسلوبها هو التجربة والخطأ ، ويؤكد هذا جمال عبد الناصر نفسه في خطابه في ١٥ ديسمبر سنة ١٩٦٢ حيث يقول «... عن طريق التجربة والخطأ يتأكد الصواب» .

- كان دمج سلطات الدولة التنفيذية والتشريعية والقضائية يتم لحساب السلطة التنفيذية ( مجلس قيادة الثورة ) .

- ظل هذا الوضع حتى دستور سنة ١٩٥٦ الذي تبنى النظام الرئاسي بانتخاب رئيس الجمهورية عن طريق استفتاء عام يكون له صلاحيات واسعة أيضا تشمل رئاسة السلطة التنفيذية وتعيين الوزراء ورئاسة مجلس الوزراء ووضع السياسة العامة وقيادة الجيش ، كما تضمن هذا الدستور ، انشاء مجلس نيابي يضع القوانين ويملك رئيس الجمهورية سلطة حله وهو بالانتخاب .

- الترشيح الأول للمجلس النيابي تم من خلال الاتحاد القومي - النظام السيمائي الوحيد بحكم الدستور - وبعد سنة ١٩٥٨ - بعد الوحدة

---

(١) إبراهيم طلعت - أيام الولد الأختة - رؤى اليوسف - السنة الحادية والخمسون العدد ٢٥١٩ - ٢٠ سبتمبر سنة ١٩٧٦ .  
متى حانف - رؤى اليوسف - السنة الحادية والخمسون - العدد ٢٤٩٧ - ١٩ أبريل سنة ١٩٧٦ .

(٢) اسماعيل صبرى عبد الله - البعد الحضارى للناصرية في النظام العالمى الجديد - الفكر العربى للناصر - المجلد ٨ ، ٩ كانون الأول ١٩٨٠ ، كانون الثانى سنة ١٩٨١ - مركز الإنماء العربى - بيروت - ص ١٧٦ .

مع سوريا - صدر دستور مؤقت آخر يمنح رئيس الجمهورية السلطة التنفيذية ومنح صلاحيات تعيين مجلس تنفيذى لكل من مصر وسوريا ، وتعيين مجلس الأمة بقرار منه ، ولكن عطل هذا كله سنة ١٩٦١ وظل الرئيس يمارس سلطات واسعة حتى أصدر دستور سنة ١٩٦٤ - حيث كل السلطات كانت تصدر بقرار من جمال عبد الناصر الذى أبقى سيطرة السلطة التنفيذية على التشريعية .

- ووفق ما سبق أصبحت الدولة كجهاز سياسى وإدارى وحيد تلعب فيه القرارات الرئاسية الدور الرئيسى فى غيابة التنظيمات الشعبية الحقيقية (١) ، لم يسلم من ذلك حتى القرارات المصرية مثل تأميم القناة سنة ١٩٥٦ ، الوحدة مع سوريا اجراءات وقوانين التأميم سنة ١٩٦١ - دخول حرب اليمن سنة ١٩٦٢ وغيرها مثل إصدار المسامير فى السنوات ١٩٥٣ ، ١٩٥٦ ، ١٩٥٨ ، ١٩٦٤ ، ١٩٦٩ وهذا ان دل على شيء فانما يدل على المركزية وحكم الفرد .

- وكان نتيجة لهذا كما يقرر الأمين الأول للاتحاد الاشتراكي نفسه منتقدا هذا التنظيم الذى يرأسه - بل والنظام كله - ولكن بعد موت عبد الناصر قائلا : ان هذا التنظيم لم يستطع اظهار الراى الآخر فى المناقشة وكانت جميع القرارات فوقية وليست ممثلة لرغبات الجماهير ، وكان ذلك سببا فى ظهور مراكز القوى (٢) . هذا الى جانب ان كل التنظيمات على اختلاف مسمياتها - فى فترة الدراسة كانت تقوم على وهم وتصور امكان المصالحة مع الرجعية على أسس وطنية - بطرح الصيغ التحالفية - هذا الى جانب عدم كفاية التنظيم الشعبى ، وعدم تطور جهاز الحكم الى مستوى العمل الثورى وأصبحت مصالح الجماهير هى المستغرة لخدمة الجهاز الحكومى بل ما فيه من خلل (٣) .

---

(١) محمد نصر هندا وآخرون - تجربة التنمية والتحديث فى الجزائر - مرجع سابق ، ص ١٢٧ .

اسماعيل صبرى عبد الله - كتابات سياسية ١٩٦٥ - ١٩٧٠ - دار الشعب سنة ١٩٧٢ ، ص ١٢٢ .

ميشى حصاد - الثورة والتغيير الاجتماعى - مرجع سابق ، ص ٦١ .

(٢) سيد مرعى وآخرون - الديمقراطية فى مصر - مرجع سابق - ص ٢٩ ، طارق البشرى - المرجع نفسه ص ١٩ - ٢١ .

(٣) ورد معظم هذا فى خطاب لبيد الناصر فى ١٦ أكتوبر سنة ١٩٦١ ، انظر - أنور عبد الملك - للجنة المصرى والجيش - مرجع سابق ، ص ١٧٠ - ١٧١ .

- كانت شخصية عبد الناصر وخطابه من العوامل التي عملت على تخفيف الطابع المركزى العسكرى الفردى للنظام ، وكان الخطاب الناصرى يلعب دورا هاما فى تكوين ونشر وتصميم المفاهيم الأساسية للقاموس السياسى العربى وفى تشكيل وتوجيه عناصر الثقافة السياسية العربية المعاصرة ، وكان خطابه ذا غاية اقناعية تبعية أو تربية لعقول فى معظمها أمية استقبالية غير نقدية بل وعاطفية فى معظم الأحيان حيث كان العمل السياسى بصفة عامة هكذا فى الأربعينيات والخمسينيات بالإضافة الى تعبئة القوى العاطفية والغريزية اللا واعية فى معظم الأحيان (١) .

- وان كان دور كايم وآتباعه يؤكدون على الصلات العلمية بين الوسط الاجتماعى وعقلية الفرد (٢) فاننا بمعرفة قراءات عبد الناصر والأحداث والشخصيات التي تعامل معها يمكننا معرفة مدى توجهات أفكاره وممارساته التي كان لها تأثير على المجتمع فى ذلك الوقت (٣) .

فبعد قبل سنة ١٩٥٢ أن الدعوة الى الدكتاتور العادل تجد صدى عند الكثيرين بل أن البعض يدعى أن الشيخ حسن البنا زعيم الإخوان المسلمين قال : « ان الشورى غير ملزمة » ، (٤) وان كان البعض ينكر هذا عنه .

كما كانت هناك آراء تدعو الى العمل السياسى الجبهوى ، بل ان بعض الجماعات - كالاخوان المسلمين ثانيا تجمع كبير بعد الوفد - تدعو الى الحزب الواحد حزب من يحكم وفق الشريعة الاسلامية فقط ، وكان يعزى ذلك عند عبد الناصر أنه بدأ عمله السياسى مع جماعة الاخوان

---

(١) مارلين نصر - التصور القومى العربى فى فكر جمال عبد الناصر ١٩٥٢ - ١٩٧٠ مركز دراسات الوحدة العربية - الطبعة الأولى - سبتمبر سنة ١٩٨١ - بيروت - ص ١٤ - ١٥ .

(٢) أحمد التكاوى - الانسان والتحديث - مكتبة نهضة الشرق - القاهرة ص ١٨ .  
(٣) كانت معظم قراءاته فى فترة الدراسة فى التاريخ السياسى والاستراتيجية العسكرية وللاوضاع الخاصة بالشرق العربى تحتل المكان الاكبر والدراسات الاقتصادية كانت قليلة لم يذكر الا كتابا واحدا ، هذا الى جانب المصلحين مثل محمد عبيد الاقناني والتي ساعدته على الانتقال من الايديولوجية الدينية الإصلاحية الى الايديولوجية القومية ، كما اطلع على الحركة القومية التركية بقيادة مصطفى كمال أتاتورك ، الى جانب الثورة الفرنسية - أنظر مارلين نصر - التصور القومى - مرجع سابق ، ص ٩٣ - ٩٧ .

(٤) طارق البشرى - الخريطة السياسية والاجتماعية لثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ - الطبعة يوليو ١٩٦٥ - العدد ٧ - الأهرام ص ١٩ .

المسلمين ، بل وعرض عليه سنة ١٩٥٥ أن يقود مؤتمر اسلاميا بل وترشيحه لكي يكون خليفة للمسلمين على حد قول الطحاوى (١) . كان من أهم سمات المجتمع المصرى عشية ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ هى التخلف ، الذى هو فى الأساس سبب للفقر والجهل والمرض ، ونجد فى المقابل أن الديكتاتورية هى نتيجة أيضا لهذا التخلف وعلامة تدل عليه بقدر ما هى سبب له أيضا فكل مجتمع استبدادى سياسى هو مجتمع متخلف ونجد فى مجتمعنا أن الديكتاتورية هى من بقايا تاريخنا الطويل لعبت فيه النواحي الاقتصادية - منذ الزراعة على النهر - متضافرة مع العوامل الجغرافية البور الرئيسى فى هذا منذ أيام الفراعنة - حيث كان الفرعون اله حاكما معبودا - ولكن يقرر البعض أن حجم الحاكم ونفوذه ودوره تتناسب تناسباً عكسياً مع هيئة الشعب وصلابته وقوته ومقاومته . ويقرر علماء النفس فى هذا المضمار أنه نتيجة للقهر والظلم اللذين يعانى منهما الشعب ينتج الخوف الذى يحول الأفراد الى مزيد من الاستهلاك نتيجة عدم الشعور بالأمن ونتيجة عدم اشباع الحاجات الحقيقية فيصير بالتالى الشعب الخائف شعب مستهلك أكثر منه شعباً منتجاً (٢) .

هذا من ناحية الشعب أما من ناحية الديكتاتور على المستوى الفردى فنجد أن الديكتاتورية عنده هى تعبير مباشر وضمنى عن النقص - الشخصى أو الفكرى أو العبدى - الخ - يوضع عن هذا النقص بفرض إرادته ومشيتته بالبطش والقهر والتحكم والظلم ليثبت لنفسه وللآخرين أنه الرجل القوى لا الرجل الضعيف كما يشعر فى قرارة نفسه (٣) .

من هذا المنطلق أخذ الباحث الأمريكى E. Victor Wolfenstein (٣) يشدد على تأثير أحداث طفولة عبد الناصر وعلى تصرفاته وسلوكه فيما بعد وفاة أمه وخلافه مع أبيه وزوجة أبيه مما أثر على نظركه للعالم فاعتبر أن مصر هى الأم القبيحة التى يجب بعثها وإفقادها من الدمار . وإن كان الباحث لا يتفق تماماً مع هذا التحليل السيكولوجى إلا أنه لا ينكره

(١) إبراهيم الطحاوى - أسرار التيار الإسلامى لثورة يوليو - مرجع سابق .

(٢) يحيى الخاوى وآخرون - ظاهرة اجرامية اسما الاستهلاك الترفى أو السلبى - الأعمال - ٢٨ يوليو ١٩٨٢ .

(٣) جمال حسان - شخصية مصر - مرجع سابق ، ص ٥٩٧ - ٥٩٩ .

(٤) مارلين نصر - التصور التومى فى فكر جمال عبد الناصر - مرجع سابق ص ٨٤ - ٩٩ .

ولكن بوضعه ضمن التأثيرات المجتمعية الأخرى فقد عاشت أسرته في حالة انسلاخ دائم نتيجة مهنة والده وكان هذا الانسلاخ والتنقل الدائم بين بنى مر الى الاسكندرية أرضية خصبة لبروز وعيه القومي ثم الى القوران الذى عاش فيه نتيجة اشتراكه فى المظاهرات - كما أوضح كتابه فلسفة الثورة - التى كانت تتم مصر فى ذلك الوقت هذا الى جانب دراسته العسكرية وما تتميز هذه الحياة بالتمرد على اصدار وتنفيذ الأوامر دون مناقشة فى معظم الأحيان وما يتضمن هذا من نواحي الضبط والربط بالمفاهيم العسكرية هذا الى جانب قراءاته التى تأثر فيها بشخصيات عسكرية - الى جانب الشخصيات الإصلاحية - مثل بوناپرت ، نكرشون وعزيز المصرى الى جانب تأثره واشتراكه فى البداية مع جماعة الإخوان المسلمين حيث يؤمن بعض قادتها بالمستبد العادل فى ذلك الوقت الى جانب اشتراكه فى جمعية مصر الفتاة التى هى فى رأى البعض تؤمن بالأساليب القمعية .

#### - خطأ أول تألفت منه أخطائه :

وهو ينطلق من أهم المبادئ التى قامت عليها شرعية الثورة وهو أنها تمثل الأمة كلها (١) . قد يكون اعتقاداً من رجالها أن جميع التيارات والقوى لا تصلح لقيادة المجتمع ، ولذلك فقد أقامت كل تنظيماتها على هذا المبدأ متبينة صيغ التحالف بين جميع القسوى الا انه كثير ما كان يلتف حول هذه الصيغ وتنظيماتها من قبل أصحاب المصلحة فى الانقضاض على تلك الثورة واعترف بذلك عبد الناصر نفسه فى أكثر من مناسبة ، هذا فى الوقت الذى لم يسمح فيه للتيارات الفكرية بالتعبير عن نفسها من خلال أحزابها ومن ثم فلم يبق فى الساحة الا التنظيم الذى تفرضه الدولة وتلقيه بقرار من رئيس الجمهورية ، والذى كان يبدو - رغم تغيير أسمائه - أنه موضوع فى مواجهة كافة التنظيمات والأحزاب والتيارات الفكرية السائدة قبل ١٩٥٢ ، الأمر الذى جعلها تظهر وتعبّر عن نفسها من جديد بعد موت عبد الناصر مؤكدة أنها ظلت كائنة أو تعمل فى الخفاء فى بعض الأحيان اما بالسلبية ، أو بالباسمهم لأنفسهم ثياب كدل مرحلة وكل تنظيم يعلن عنه مع التظاهر بالموافقة (٢) .

كان هذا هو الخطأ الأول الذى تبعه وتآلفت منه أخطاء كثيرة بعد

(١) لويس عوض - رحلة الفرق والترب - مرجع سابق - ص ١١٣ .

(٢) محمد مروت - ميلاد ثورة - كتاب الجمهورية - أكتوبر سنة ١٩٧١ ، ص ١٤٥ .

ذلك (١) ، بدأت بالعزل السياسى واستمرت بكبت الرأى الآخر وخاصة المثقفين دائىمى الطلب بعودة الحياة النيابية والأحزاب وإعلان أن أية إنجازات اقتصادية واجتماعية لا تبرر قهر الرأى الآخر أو تأجيل قضية الديمقراطية (٢) ، هذا فى الوقت الذى كانت فيه معظم التيارات الفكرية تلقى ألوانا متعددة من التعذيب فى المعتقلات خاصة أصحاب الاتجاهات الأيديولوجية ( مثل الإخوان والماركسيين ) (٣) ، هذا فى الوقت الذى كان يجتنب عبد الناصر بعضهم الى جانبه فى السلطة بصفتهم الشخصية وليست الأيديولوجية أو الحزبية وبعد تآكله من أنهم لا يتبنون آراء معارضة لحركته السياسية أو له شخصيا (٤) .

### ـ التوجهات الاجتماعية لنظام الحكم الناصرى :

كانت الاجراءات الاقتصادية والاجتماعية تتخذ وتعلن على أنها موجهة لفالبية الضعيف ، فشملت النواحي الصحية والنواحي التعليمية إنجازات كمية مثل التوسع فى مياصات الكم وما تبعها من اقرار لمجانبة التعليم الجامعى وإقامة الوحدات المجعنة التى تجمع شتى الخدمات الصحية والتعليمية والانتاجية والتى لو استمرت لأمكن القيام بنهضة معقولة الى حد ما فى الريف كما حددتها نص القانون رقم ٦ لسنة ١٩٥٦ (٥) ، ولكن نتيجة لعدم وجود الاطار النظرى المتكامل الذى يتحرك منه النظام بدأت هذه التجربة ـ مثل غيرها ـ بقرار سياسى وانتهت دون أن يحيطها الضعيف أصحاب المصلحة نظرا لثياب وعيه واعتبار أن هذه المسائل من اختصاص القادة كما عودهم القادة على ذلك .

ورغم ذلك فلا يمكن انكار أهمية هذه التغيرات والزيادات الكمية التى أدت بدورها الى تغيرات كيفية فى بعض الأحيان فى البناء الاجتماعى

(١) محمد عودة - ميلاد ثورة - مرجع سابق ، ص ١٤٥ .

(٢) مصد حسنى هيكل - أزمة المثقفين - الفكرة الحريية للتحدة للتوزيع سنة ١٩٦١ - القاهرة - ص ١٢ - ١٥ .

(٣) يروى البعض أنه دخل حوالى إحدى عشر سجنا فى الفترة من ١٩٥٢ حتى ١٩٦٤ بسبب آرائه السياسية ، انظر مصطفى طيبة ، رسائل مصطفى سياسى الى حبيبته - الجزء الأول - العربى للنشر والتوزيع - يناير سنة ١٩٧٧ - للقصة وما بعدها .

(٤) فؤاد زكريا - ٣ رؤود حول جمال عبد الناصر واليسار المصرى - الطفيلة - السنة الحادية عشر - أغسطس سنة ١٩٧٥ ، ص ٨٩ .

(٥) اللجنة العليا للوسللت المجعنة - لجنة التربية والتعليم - محاضرة أقيمت فى مؤتمر رؤساء الأقسام للتعليم الابتدائى بالتألق التعليمية من ١٧ مايو الى ٢١ مايو سنة ١٩٥٨ - متحف التعليم بوزارة التربية والتعليم - القاهرة ، ص ١٣٠ - ١٣٦ .



خاصة عندما عملت هـنـه الاجراءات على دعم عمليات الحراك الاجتماعى وبالذات عند بعض أبناء الطبقة البرجوازية - المتوسطة والصغيرة منها وبعض أبناء العمال - فقد كان عدد الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة لا يتجاوز ٢ مليون هذا فى بداية فترة الدراسة أما فى نهايتها فاقدموصل الى ٦ مليون فى مقابل بزيادة سكانية تصل الى حوالى ٧٠٪ خلال نفس الفترة .

#### ويقدر البعض الزيادة فى المراحل التعليمية كالآتى (١) :

٢٩٨٪ فى المرحلة الابتدائية والاعدادية ، فى التعليم الثانوى ٢٦٤٪ ، و ٨١٤٪ فى التعليم الثانوى الفنى ، ٤٢٥٪ فى التعليم العالى .

وفى الصحة فى المدة من ١٩٥٢ حتى ١٩٦٢ ، ارتفع متوسط عدد السررات الحرارية للفرد الواحد المصرى يوميا من ٢٣٠٠ الى ٢٦٠٠ وزادت نسبة البروتين من ٣٥ الى ٥٠ جرام وزادت النفقات العامة الجارية بمعدل سنوى مقداره ١١٪ سنويا ، وتزايد عدد الأطباء الى ثلاثة أمثال من ٥٠٠٠ طبيب سنة ١٩٥٢ الى ١٨٠٠٠ سنة ١٩٧٠ أى بنسبة ٣٧٥٪ ، وأصبح معدل السكان الى كل طبيب هو ٢٠٠٠ شخص بعد أن كان ٢٣٠٠ شخص وانعكس ذلك على معدل الوفيات والمتوسط العمر للمصريين فقد انخفض المعدل الأول من ١٨ فى الألف الى ١٣ فى الألف بين سنتي ١٩٥٢ و ١٩٧٠ ، وارتفع المتوسط العمرى من ٤٢ سنة الى ٥٣ سنة . ورغم هذه التقديرات الكمية كبيرة الحجم الا أن هذه لا يشير الى محتوى الخدمة نفسها ، هذا فى الوقت الذى لم يحدث أن تفلت الحكومة مشروعا قوميا للقضاء على الأمراض المتوطنة وبالمثل لم يحدث هذا فى مجال محو الأمية وكذلك رغم أن الانفجار السكاني فى فترة الدراسة كان بين عامي ١٩٦٠ - ١٩٦٦ ولم تضع سياسة مخططة ثورية لتنظيم الأسرة كجزء من خطة للتنمية شاملة طويلة المدى ، الى جانب أنه لم توضع تخطيطات للمدن والقرى الجديدة لابعاد المواطنين عن أماكن الجنب ( كالمدن ) بتوفير الخدمات فى القرية مثل المدينة حتى لا تكون المدينة أكثر جذبا نتيجة وجود أنواع من الخدمات بها لا يوجد مثلها فى القرية ، وفى نفس الوقت كان من الممكن التخطيط وإقامة مشروعات

(١) سعد الدين إبراهيم - التوجهات التنموية بين عبد الناصر والسادات -

الأهرام الاقتصادي - العدد ٧٢٤ - ٢٩ نوفمبر سنة ١٩٨٢ .

عبد الحميد صفوت وآخرون - الثورة والتغيير الاجتماعى - مرجع سابق ، ص ٧٨ -

٩١ ، ص ٢٨ - ٢٩ .

صناعية كانت أو زراعية في الصحراء وعن ثم سوف يوطن العاملون بها وتسكينهم وليس مجرد إقامة مدن جديدة يعمل سكانها في مناطق أخرى غير التي يقيمون فيها ، إلا أن ما حدث كان معظمه في تخوم القاهرة مثل مصانع الحديد والصلب والكوك والأسمنت والنصر للسيارات القريبة من حلوان وكذلك بعض مصانع الأسمدة والكيماويات بسطرد الى جانب ما يوجد في شبرا الخيمة ربما هذا ليعزز الوجه الجماهيري الدعائي لقرىها من المناطق العمرانية ، وقد عاهد هذا بناء المساكن الشعبية وتخفيض الإيجارات والتي استفاد منها بصورة أساسية سكان المدن .

ونتيجة ذلك فقد ازداد معدل الهجرة من الريف الى المدينة حيث التصريعات المستمرة بأحداث تحسينات في الخدمات في المدينة الى جانب وجود طاقات معطلة في مجال الزراعة مع وجود قدر محدود للقطاع الصناعي عل الرغم من زيادة مشروعاته لذلك فقد اتجهت معظم القوى العاملة الى قطاع الخدمات وظلت أعدادها تتزايد سنة بعد أخرى طوال فترة الدراسة والجدول التالي يوضح هذه الحقيقة .

#### جدول رقم (٤)

تطور العمالة في القطاعات الاقتصادية المختلفة

٦٠/٥٩ - ١٩٧٠ الأعداد بالمليون (١)

القطاع	١٩٦٠/٥٩	١٩٦٥/٦٤	١٩٧٠/٦٩
الزراعة	٣٠٢٤٥	٣٠٧٥٩	٤٠٤٨
الصناعة والتعدين والبترو	٦٠٢	٨٢٥	٩١٦
الكهرباء،	٥١٢	٥١٨	٥٢٣
التشييد	٩٨٥	٩٤٥	٣٨٨
لجبال القطاعات الخدمية	١٠٦٦٢	٢٠٤٣٥	٢٠٩٠٠
إجمالي العمالة	٦٠٠٠٦	٧٠٣٧٤	٨٠٣٧٥

(١) عادل الجبار - سياسات توزيع الدخل في مصر - مركز الدراسات السياسية الاستراتيجية - الأمر لم - سنة ١٩٨٣ ، ص ٤٩ .

## جدول رقم (٥)

انصبة القطاعات ( نسبة مئوية ) في نفس السنوات بالترتيب (١)

الزراعة	٥٤٪	٥٠.٩٪	٤٨.٩٪
الصناعة/التعدين/البترو الكهرباء	١٠.٢٪	١١.٤٪	١١.٤٪
التشييد	٣.١٪	٤.٧٪	٤.٧٪
القطاع الثالث	٣٢.٧٪	٣٣٪	٣٥٪

ونجد الناتج الاجمالى للنشل القومى قد تضاعف خاصة في الفترة من ١٩٥٥ الى ١٩٦٥ من بليون جنيه الى ١.٩ بليون جنيه وبالأسعار الثابتة وهو معدل نمو يصل الى ٦.٥٪ سنوياً وارتفع متوسط دخل الفرد في السنة خلال نفس المدة بنسبة ٤٣٪ بالأسعار الثابتة ، وهذا يعتبره البعض حداً جديداً في التاريخ الاقتصادي الحديث لمصر (٢) الا أن الأسعار ازدادت الى جانب أن هذا نفسه خلق مطالب جديدة للمواطن لم تكن موجودة من قبل وشجع على ذلك بعض الصناعات الاستهلاكية التي أقيمت في تلك الفترة ( مثل البوتاجاز - الثلاجة - السيارة الخاصة - ثم التليفزيون ٠٠ ) هذا الى جانب النمو السكاني السريع الذي يلتهم أي زيادة في النشل القومي الى جانب وجود فرص اقتصادية محدودة فان العمل يميل الى أن يكون زائداً عن الحاجة أكثر فأكثر مما يحدث بطالة وبطالة مقنعة (٣) .

(١) عادل الجبار - سياسات توزيع الدخل في مصر - مركز الدراسات السياسية الاستراتيجية - الأمراء - سنة ١٩٨٢ ، ص ٤٩ .

(٢) محمد الدين إبراهيم - التوجهات التنموية بين عبد الناصر والسادات - مرجع سابق ، ص ٢٨ - ٢٩ .

(٣) روبرت مايرد - الاقتصاد للمصري ٥٢ - ١٩٧٠ - مرجع سابق ، ص ٢٤٩ ، ٣٥١ ، ٣٣٠ .

## ٢ - المقاومة السلبية للنظام :

عرف عن الشعب المصرى منذ عهد الفرعنة بمقاومة الطغيان والحكم الفردى ليس بالثورة عليه ولكن ما يمكن تسميته بالمقاومة السلبية قد يكون ربما لاقتناعه - نتيجة تعرضه الدائم للقهر - أن الظلم لن يدوم ، وقد لخص هذه المحصلة فى بعض الألفاظ والأمثال الشعبية التى يتعامل بها يوميا مثل ( لو دامت لغيرك ما وصلت إليك ) والألفاظ المتداولة مثل ( طفاش ) ، ( مملهش ) وعلى الرغم من صمودية ترجمة هذين اللفظين الى أى لغة أجنبية أخرى فإنها يشيران الى المعانى المتضمنة فى السلبية واللامبالاة وهذا ما حدث حتى فى فترة الدراسة رغم التوجيهات الاجتماعية للنظام ، ذلك لأنها كان يجب أن يتسابق معها الاتجاه الديمقراطي حيث المشاركة الفعلية الحقيقية للجماهير صاحبة المصلحة فى صناعة وتنفيذ القرارات دون قهر أو خوف ولكن على العكس أجمع معظم الدارسين على اخفاق النظام فى هذه المسألة وقد بدا هذا فى عملية الانضمام للتنظيمات السياسية التى كانت تبدو كأنها مسألة روتينية أو اجبارية مما يبعد أهم عنصرين فى عملية المشاركة وهما الاختيار والمبدأة وتجلت هذه السلبية فى الاحجام الذى أخذ يزداد شيئا فشيئا عن الوصول الى مقاعد السلطة التشريعية ( مجلس الأمة ) رغم تحريم وتحريم أى تنظيمات أخرى غير تنظيم الدولة فنجد أن :

فى سنة ١٩٥٧ بلغ عدد المرشحين لمجلس الأمة ٢٥٠٨ مرشحا

وفى سنة ١٩٦٤ بلغ عددهم ١٦٩٨ مرشحا

وفى سنة ١٩٦٩ بلغ عددهم ٨٧٠ مرشحا (١)

ويرجع سبب هذا الاحجام الى عوامل كثيرة منها سيطرة الرأى الواحد وتحريم قيام أحزاب أخرى ينضم اليها ذو المصالح والاتجاهات الفكرية الموجودة فى ذلك الوقت . بل كانت الصورة للمجتمع فى ذلك الوقت قاتمة أمام بعض المثقفين حيث يرون الظلم هو المنتصر فى المجتمع - وحيث كبت وقهر وتمذيب ذوى الاتجاهات المختلفة مع النظام والا عقلانية وعالم يتسديه الكلاب كما فى رواية نجيب محفوظ للصوص والكلاب التى جسد فيها الأمل فى وجه امرأة ليست على خلق (٢) ولكن فى المقابل كان

---

(١) اسامة الغزال حرب وآخرون - الثورة والتغيير الاجتماعى - مرجع سابق

ص ٥٣ - ٥٥ .

(٢) أنور عبد الملك - المجتمع المصرى والجيش - مرجع سابق ص ٣٠٦ - ٣١٠ .

بعض المثقفين ومنظري النظام يرى أن عبد الناصر هو البطل الاسطوري المخلص بل والمثيب لوعيمهم على حد تعبير توفيق الحكيم الذي لم يثق من غيبوبته هذه الا بعد وفاة عبد الناصر مسجلا هذا في كتابه عودة الوعي ، ذلك رغم تشبيه الحكيم لعبد الناصر بالسلطان الحائر الا أنه وغيره كانوا يرون أثناء حياة عبد الناصر أنه هو البطل المحرر والمحبوب وكان يفتش ذلك رصيده في بعض المواقف عند عامة الشعب مثل مناهضة الأحلاف العسكرية الأجنبية كسر احتكار السلاح - تأميم القناة - تمهيد الاقتصاد الوطني سنة ١٩٥٧ • مساعدة حركات التحرر الوطني - اتباع سياسة محايدة عالميا غير منحازة - نشر الفكر القومي وتحويله الى حركة سياسية ، ومناصرة الثورة الفلسطينية (١) ، هذا الى جانب أنه خارجيا كان النموذج الذي يمكن الاهتداء به في معظم دول العالم الثالث ، ولكن تغيرت الصورة قليلا عند بعض مؤيديه بعد انفصال سوريا سنة ١٩٦١ وحرب اليمن ونكسة سنة ١٩٦٧ وقبوله مبادرة روجرز وقرار ٢٤٢ (٢) .

هذا الى جانب مظاهرات الطلاب سنة ١٩٦٨ ثم المطالبة المستمرة بالديمقراطية وكانت وثائق القيادة تمد بالنظر في أمرها وظلت هذه النغمة هي السائدة بعد ذلك معلنة عجز الرأي الواحد والتنظيم الواحد - كما كان يطبق - والرجل الواحد ودليلا على أن محاولات التنمية والتوجيه الى الجاهل وما يتطلب هذا من استقرار كل ذلك كان يحتاج في الأساس الى المشاركة الفعلية من أجل حماية المنجزات حتى لا يطاح بها بمجرد تغيير قائد النظام وحتى لا يشعر الناس بالاغتراب عن مجتمعهم :

### هجرة العقول :

الى جانب السلبية لدى المثقفين خاصة نجد هجرة بعض ذوي الكفاءات والتي تؤكد معظم الدراسات أن الربيع المادي لم يكن السبب الأول لرغبتهم في الهجرة بقدر ما تركز السبب الأول لاغترابهم غالبا كان سببا سياسيا أو في شعورهم بأن الفائدة انحصرت منهم لمجتمعهم الأمر

---

(١) عبد الحامى محمد وآخرون - الثورة والتغيير الاجتماعى - مرجع سابق ، ص ١١٢

(٢) قرار ٢٤٢ أوجب قبول إسرائيل كدولة قائمة ذات سيادة وحقوق في الوجود والاعتراف السياسى والأمن وقبولها كما هي سنة ١٩٦٧ ، كما صحت القرار من مصر وحقوق الشعب الفلسطينى بل تجاهل هذا القرار وجود الشعب الفلسطينى ، انظر فايز صايغ - ملاحظات على قرار مجلس الأمن رقم ٢٤٢ - شؤون فلسطين - نوفمبر سنة ١٩٧٢ المجلد ١٥ - بيروت •

الذى أفقدهم الاحساس بكيانهم - نتيجة تقييد حريتهم فى التعبير عن  
أنفسهم وآرائهم . مما أضعف من احترامهم لأنفسهم وللآخرين (١) .  
فضلا عن يظل فى الوطن جسديا ولكنه يظل مغتربا عن الوسط  
الذى يعيش فيه .

وتجد فى هذا الصدد أن كثيرا من خريجي الجامعات ممن يهاجرون  
أصبحت أعدادهم تزداد سنة بعد أخرى فقد هاجر الى امريكا ٢٧٨٦ وان  
كندا ١٠٤٧ فقط فى الفترة من عام ١٩٦٣ الى ١٩٧١ .

وقد يرجع البعض هذه الظاهرة الى أسباب اما سياسية أو اقتصادية  
أو اجتماعية أو جميع هذه الأسباب متضافرة كما على :

عن الأسباب السياسية يقال ان ثورة ١٩٥٢ قد أوجدت مناخا غير  
ملائم للحرية الأكاديمية سواء فى مجال التأليف أو مجال المجادلات ، ومن  
شأن هذا المناخ أن يولد اغتراب يكون حافزا للهجرة .

الأسباب الاقتصادية : ثمة اتفاق عام على أن الفارق فى الدخل  
بين الدول النامية والدول المختلفة لأصحاب الخبرة العالية هو من الأسباب  
الجوهرية للهجرة .

الأسباب الاجتماعية : فالملاحظ عامة أن البرامج التعليمية على علاقة  
باهته مع الاحتياجات الحقيقية للدولة ومن شأن هذا الوضع أن يكون  
معوقا للأعداد الحسن لعمل المثقفين فى بيئتهم .

ولكن هذه التفسيرات تجرد المثقف من كونه متفقا وذلك لأنها  
تهمل الدور الحقيقي للمثقف من ابتلاع للأفكار ونقلها ونقدها ، حيث  
يمكن دوره هنا فى الاهتمام المباشر بتنمية المجتمع عن طريق المحاولات  
التي تهدف الى تغيير ثقافة المجتمع باعتبارها المطلب الاساسى للتنمية  
والا فان المثقف يغترب ومن ثم يصبح فى حالة هجرة بالقوة ، أى يكون  
خارج يلمه على الرغم من إقامته فيها . (٢) هذا فى جملة ما انتهى

---

(١) الهجرة تجسد حالة التناقض بين الواقع الفنى وبين مطالب التقدم ، كما أنها  
تجسد حالة تسخخ النفسية الوطنية أو طغوب الوطنية لديهم . انظر جوزيف بروجان -  
التنمية الاقتصادية فى الدول النامية - ترجمة أحمد القصير - الهيئة المصرية العامة  
للكتاب - سنة ١٩٧٤ ، ص ٦٣ ، ٦٢ ، ٦٧ .

(٢) السيد عليوه وآخرون : الثورة والتغيير الاجتماعى ، مرجع سابق ، ص.  
١٠٧ - ١٢٨ .

• مراد وهبه - هجرة العقول المصرية - ابحاث المؤتمر الثانى للمجموعة العربية  
الاوربية للبحوث الاجتماعية فى تونس ١٨ - ٢٣ ديسمبر ١٩٧٨ ، القاهرة سنة ١٩٨٠ .  
ص ١٠١ - ١٠٣ .

إليه حكم الصفوة العسكرية على المستوى السيامي داخل المجتمع فكيف كان الموقف على النطاق الدولي .

### نجاح النظام على النطاق الدولي :

لقد كان نظام الحكم يقف ضد نظام السيطرة العالمي وفي مواجهة هيمنة القوى العظمى من أجل التخلص من قيود التبعية .

استقر الرأي في هذه القضية على أنها صحيحة إلى حد كبير ذلك أن الدولة التي تسعى إلى التنمية يجب أن تنجز مرحلتين متلازمتين : الأولى هي التخلص من التبعية بشتى صورها ، والثانية هي محاولة التضامن والاعتماد الجماعي على الذات مع الدول ذات الظروف المشابهة (١) .

بالنسبة للمرحلة الأولى كانت أهم الانجازات في فترة الدراسة هي :  
'اجلاء الاحتلال البريطاني ، مناهضة الاحلاف الغربية وتأميم القناة وتبصير الاقتصاد المصري ، كل ذلك جعل الفرصة مواتية - لم تفتتها الرأسمالية المحلية لأسباب تاريخية لتحقيق التنمية الاقتصادية ، وقد تبع كل ذلك قرارات التأميم سنة ١٩٦١ التي جعلت الدولة تأخذ بزمام المبادرة لتحقيق هذا الهدف .

وبالنسبة للمرحلة الثانية بدت في تصامع مصر مع الدول الاغروآسيوية - ومن بينها الدول العربية - من منطلقات شتى منها الأمن المصري والقومي والعربي ووحدة المصير وموقع مصر ضمن حركة التحرير العالمي وحركة عدم الانحياز ، وقد تنوع هذا الدور بين العلاقات الدبلوماسية والبعثات التعليمية والاذاعات الموجهة والمعونات والمساعدات الفنية وكان هذا الدور أكثر وضوحا مع الدول العربية وبخاصة بعد أن لعب النظام - وعبد الناصر بصفة خاصة - دورا مؤثرا في نشر الفكر القومي وتحويله إلى حركة سياسية بهذا من النص على أن مصر جزء لا يتجزأ من الأمة العربية في دستور سنة ١٩٥٦ إلى جانب مساندة ثورة الجزائر وامدادها بالسلاح منذ سنة ١٩٥٤ ثم التوقيع على ميثاق الدفاع الثنائية مع سوريا والسعودية سنة ١٩٥٥ ، ومع السعودية واليمن سنة ١٩٥٦ - ردا على حلف بغداد - وكان أهم تجسيد لهذا الوحدة مع

سوريا سنة ١٩٥٨ ومساندة القضية الفلسطينية التي كانت محور عمل مؤتمر القمة العربي سنة ١٩٦٤ والذي كانت مصر وراء الدعوة لعقده .

وكان نتيجة ذلك ظهور منظمة التحرير الفلسطينية ، وكذلك كانت آخر جهود جمال عبد الناصر هي محاولته لرد الصدع في صفوف الأتشياء العرب في آخر مؤتمر حضره قبل أن توافيه المنية .

كذلك لعبت مصر دورا مؤثرا في حركة عدم الانحياز التي لعبت دورا مؤثرا في المحافل الدولية وخاصة الأمم المتحدة ورغم ذلك رفض أحد مؤسسيها - جمال عبد الناصر - في مؤتمر بلجراد سنة ١٩٦١ انشاء منظمة دولية للدول الحيادية .

ولكن هذه الحركة تأثرت كثيرا بعوامل الصراع بين القوى العظمى الى جانب انشغال كل دولة من دول عدم الانحياز بمشكلاتها الداخلية - في مصر بعد سنة ١٩٦٧ - الى جانب اختفاء مؤسسيها .

وإن كان هذا ما انتهى اليه حكم الصفوة العسكرية على المستوى السياسي ، فماذا حدث بالنسبة لبنية المجتمع ، هذا ما سوف نتناوله الصفحات القادمة .

### ثالثا : مدى التغير الاجتماعي :

اختلف الكثير وتحول تحديد ماهية التغير الاجتماعي باختلاف مواقعهم الاجتماعية (١) فنجد الانجلو سكسونيين يستخلصونه للدلالة على ظاهرة التحول والنمو والتكامل والتكيف والملاءمة التي يتعرض لها كل نظام اجتماعي .

ويذهب Kingsley Davis الى أن التغير الاجتماعي هو التحول الذي يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في تركيبه وبنائه أو في وظائفه وهذا يعني أن التغير الاجتماعي جزء من التغير الحضاري .

ولكن Harry Johnson يرى أن التغير الاجتماعي يعني أساسا التبديل والتحويل في كل أو في بعض أوجه البناء الاجتماعي القائم ومظاهره إلا أن هذه العملية غالبا ما تساعد نظم هذا البناء على التكيف والبقاء خصوصا عندما يراد أن يفرض على أي نظام اجتماعي التكيف والانسجام مع ظروف جديدة ، فحينئذ يكون هذا التغير عاملا على استقراره وتكيفه .

(١) أحمد التكاوي - التغير والبناء الاجتماعي - دراسة نظرية ميدانية - مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، الطبعة الأولى ١٩٦٨ ، ص ١٢ - ١٧ ، ص ٣٤ - ٤٦ .



وقد حلل مورييس جنزبرج M. Ginsberg منهجيا العوامل المختلفة  
انتي أشار إليها مختلف الكتاب وهم بصدد تفسير التغيير الاجتماعي  
كما يلي :

- ١ - رغبات الأفراد :الشعورية وقراراتهم .
- ٢ - أعمال الفرد المتأثرة بالظروف المتغيرة .
- ٣ - التغيرات البنائية وتصدع البناء الاجتماعي كالتعارض بين القوى  
الانتاجية والعلاقات الانتاجية .
- ٤ - المؤثرات الخارجية كالاتصال الثقافي .
- ٥ - الأفراد البارزون أو الجمعيات البارزة .
- ٦ - تبدل مجموعة المحددات المختلفة لاطار الحياة في لحظة معينة كما هو  
متمثل في التورات .

٧ - ظهور هدف عام أو غرض مشترك في الجماعة .  
ولكن يجب الأخذ في الاعتبار أن الشخصية الانسانية من أعقد سمات  
الحياة الانسانية فهي على الرغم مما تبدو عليه من وضوح تخفى وراءها  
الشخصية الحقيقية للفرد بما فيها من مكونات وأسرار اذا واجهناها بعوامل  
التغير الاجتماعي .

والتغيير الاجتماعي يتأثر عادة بعاملين محددين في موقفه هما التطور  
التكنولوجي أي القوى الانتاجية من ناحية والملاحظات السائدة بين الطبقات  
من ناحية أخرى .

وحيث تسيطر إحدى الطبقات على مقدرات الأمور في مجتمع ما  
- في لحظة تاريخية معينة - تصبح بالتالي قادرة على تغيير النظام الانتاجي  
الذي يؤثر بدوره على العلاقات الاجتماعية بل تصبح قادرة بنفسها على  
خلق نظام اجتماعي جديد .

والثورة تعني التغيير الاجتماعي الشامل بهدف تحقيق التقدم والنمو  
للمجتمع وهي وان كانت تعمل على عدم ما لا يساير التقدم فهي تحتفظ  
بالباقى وتطوره وتقوم بدور انشائي أيضا عن طريق خلق الشروط الفردية  
للتقدم السريع للمجتمع . والثورة أول ما تنصف به هو تحريرها للانسان  
من استغلال الانسان وهي لهذا تعد ثورة انسانية ومن ثم لابد أن تلعب  
على التقسيم التي تعنى في الأساس أن أشكالا اجتماعية معينة لم تعد  
قادرة على البقاء ، والذي يسلبها هذه القدرة هو عجزها عن مواصلة تحرير  
الانسان من استغلال الانسان .

ومعيار التقدمية بالتالى هو ايجاد القوى الاجتماعية الصاعدة عن  
القوى الاجتماعية الهابطة (١) .

والتخلف هو نقيض التقدم ، وفى مصر - فى فترة الدراسة - له  
مجموعة من الاسباب أهمها (٢) :

أولا : سبب خارجى مرتبط بالراسمالية العالمية واقتصاد السوق المعتمد  
على التصدير والذي بطبيعته يثير مجموعة من المخاطر والمخازير (٣) .

ثانيا : سبب مرتبط بطبيعة بناات واستراتيجيات المجتمع التى هى وان  
كانت نتيجة للسبب الأول فهى سبب فى وجوده فى نفس الوقت .

.. وثورة يوليو بدءا من سنة ١٩٥٢ كان أمامها فرصة التدخل الواعى  
للقضاء على التخلف باتخاذ بعض الاجراءات مثل : التصنيع الثقيل والخفيف  
لما للتصنيع من أثر على تحديث المجتمع فى معظم النواحي - القيمة  
أظهرها - ايجاد علاقة متوازنة بين الزراعة والصناعة ، والمساعدة على  
تكوين السوق الداخلية بالاعتماد على التراث من أجل التحرر من التبعية  
للسوق الرأسمالية الاحتكارية فكان لا بد أولا من الاعتماد على أهم عنصر  
متاح وبوفرة من عناصر الانتاج وهو العنصر البشرى بخلق الكوادر اللازمة  
من عمال ومهندسين ومديرين وفنيين ويشترك الناس فى عمليات الانتاج  
مشاركة حقيقية فى جو من الديمقراطية اللازمة لمنع عجلة التنمية .

وهذا الحل يكمن فى الاعتماد على الذات أصامبا لأن نمو العالم  
الراسمال المتفهم لم يكن ليضم الا فى مقابل - وعلى حساب - البلدان  
المستعمرة وزيادة تخلفها النسبى والمحافظة عليه ومن ثم تشويه اقتصادها  
وعزم اطلاق طاقاته وامكانياته فى النمو بل قصرها على مجال دون آخر ان  
سمحت حتى بذلك - كاعتماد مصر على محصول زراعى واحد وهو القطن  
لتصديره سابقا - وهذا يجعل الدول المتخلفة على الدوام فى موقف

---

(١) مراد وهبة - مقالات فلسفية وسياسية - الاكليل المصرية - مايو ١٩٧١ ،  
ص ١٦٦ - ٢٠١ .

(٢) السيد الحسينى - التنمية والتخلف - دراسة تاريخية وثائقية - سلسلة علم  
الاجتماع المعاصر - الكتاب الثامن والثلاثون - مطابع سجل للنشر - القاهرة - الطبعة  
الاولى سنة ١٩٨٠ ، ص ١٥٧ .

(٣) على لطفى - التنمية الاقتصادية - دراسة تحليلية - مكتبة عين شمس - القاهرة -  
سنة ١٩٨٢ ، ص ٤٦ - ٤٨ .

الاعتماد شبه الكلي عليه في المجال التكنولوجي والاقتصادي والثقافي بل العلمي وهذا ما يسمى بالاستعمار الجديد (١) .

وتنطوى هذه العلاقات الاستعمارية الجديدة على تعميق الطابع المزدوج لاقتصاد المجتمعات النامية وثقافتها اذ يظل القطاع التقليدي على تخلفه بل ربما تزايد افقاره النسبي بتأثير النمو السكاني أو الإهمال السياسي وغيرهما .

بينما في الوقت نفسه ينمو القطاع الحديث وينقسم نسبيا لكي يكون حلقة الوصل مع الرأسمالية العالمية وهو يعتمد في الأساس على التكنولوجيا الغربية وعلى علاقاتها الطيبة مع مصادر المعونات الاقتصادية وفي بداية الفترة موضوع الدراسة أدركت دول كثيرة - تتشابه ظروفها الاقتصادية والاجتماعية (٢) في بعض الأحيان مع ظروفنا في ذلك الوقت - وأخلت تعتمد على نفسها ممثلة في ابنائها مثل الصين الشعبية وكوبا ثم الجزائر وبدرجة أخرى اليابان التي تحطمت أهم مدينتي فيها على أيدي قوات الولايات المتحدة الأمريكية .

ولكن اذا نظرنا الى اتجاهنا الاقتصادي سنة ١٩٥٢ نجد أننا ظللنا نسير في الاتجاه الرأسمالي التقليدي للرأسمالية المعتمدة على المشروعات الحرة بمحاولة جذب رؤوس الأموال الأجنبية ووضع التسهيلات التشريعية لها حتى سنة ١٩٥٦ ولكن بدءا من معركة السويس طرأت تغيرات تدريجية بدأت تبعدنا عن الطريق التقليدي للرأسمالية تمثلت في تصدى الدولة لإنشاء شركات صناعية كبيرة والاتجاه الى الاقتراض من الخارج وكان ذلك نتيجة احجام رؤوس الأموال الوطنية والأجنبية عن الدخول في مشروعات التنمية رغم وضع التسهيلات الكثيرة لهم . وأصبح البعض بمد ذلك يسمى الفترة من ١٩٥٧ حتى ١٩٦١ بمرحلة الرأسمالية الموجة وكانت أهم الاجراءات هي انشاء المؤسسة الاقتصادية .

(١) يتبنى هذا الرأي كل من :

انظر ، فؤاد مرس - التخلّف والتنمية - دراسة في التطور الاقتصادي - دار المستقبل العربي - القاهرة - الطبعة الأولى سنة ١٩٨٢ .

انظر أيضا اسماعيل صبري عبد الله - البعد الحضاري للناسرة في النظام المالي الجديد - الفكر العربي للعصر - مرجع سابق ص ١٧٩ .

أيضا اسماعيل صبري عبد الله - نحو نظام اقتصادي عالمي جديد - الهيئة المصرية العامة للكتاب - سنة ١٩٧٧ .

(٢) تزييف تصنيف الأيوبي - استراتيجيات التنمية في العالم الثالث - مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية - الأهرام - نوفمبر ١٩٧٨ . ص ٩٨ .

ثم بعد ذلك كانت المرحلة الثالثة حتى نهاية فترة الدراسة التي كانت تنتج الى طريق يسميه البعض رأسمالية الدولة وان كان البعض الآخر يسميه اشتراكية الدولة خاصة بعد اجراءات التأمين والحطة الخمسية ودعم القطاع العام وكانت الظاهرة الأكثر وضوحا هي تدخل الدولة لخلق مشروعات انتاجية جديدة في الوقت الذي يتيح للدولة مزيدا من التحكم في الحياة الاقتصادية ولكن ظلت الأشكال الاقتصادية تعمل في نفس الوقت مما جعل البعض يسمي الاقتصاد في ذلك الوقت بالمختلط حيث لم يكن اقتصادا اشتراكيا تماما ولم يكن رأسماليا تماما يعمل فيه القطاع الخاص الى جانب القطاع العام .

وظهر في الفترة الأخيرة مفهوم التخطيط مصاحبا لتدخل الدولة باعتباره وسيلة للوصول الى مقررات معينة وما يستتبعها من أعمال وأنشطة ذلك عن طريق استخدام العقل والعلم والخبرة في النظر الى حاضر المجتمع ومستقبله حتى يصل الى تحقيق أقصى النتائج التي تستهدف خير المواطنين ، وباعتبار أن التخطيط كتنظيم يترجم المبادئ الى خطوات تنفيذية محددة واضحة (١) .

وبرز أيضا في بداية تلك الفترة اتجاه - خاصة بعد مؤتمر باندونج سنة ١٩٥٥ - لم يكن موجودا من قبل في وثائق القادة وهو الاشتراكية والذي يعتبره البعض الطريق الوحيد لدول العالم الثالث من أجل تحقيق التنمية وان كان البعض يعتبره - في بداية ظهوره - مرادف لمفهوم العدالة الاجتماعية (٢) عند القادة في ذلك الوقت والذي أخذ تعريفا لها وهو الكفاية في الانتاج والعدالة في التوزيع كما جاء في الميثاق بعد ذلك .

وان كان التخطيط رؤية مستقبلية في الأساس فهو لا يلبي الحاجات الوقتية لأفراد المجتمع بل على العكس يفرض ألوانا من التقشف وينتظر من أفراد المجتمع شيئا من التضحية الأمر الذي رفضته القيادة - حيث معظم الاجراءات فوقية - وهنا الموقف ان كان له ما يبرره لدى القادة فقد كان نتيجة لانقراض النظرية الموجهة للتغيير الجذري للمجتمع حيث تقلل هذه النظرة من شمول وسعة انتشار التغيير حيث يجب أن يكون

(١) حامد عمار - في التصاريح التعليمية - دار المعرفة - القاهرة - اللجنة الثانية سنة ١٩٦٨ ، ص ١٢٨ - ١٣١ .

ذابراهيم حلمي عبد الرحمن - التخطيط القومي - وزارة الثقافة والإرشاد القومي الاقليم الجندبي - القاهرة ، د.٥٠٠ ص ١٥٨ .

(٢) أحمد خورش : قصة ثورة ٢٣ يوليو - مجتمع جمال عبد الناصر - الجزء الثاني مرجع سابق : ص ٥٩ .

التغير - في الثورات التقدمية شاملا يرسى قواعد ونظم وقيم وأيديولوجيات جديدة (١) الأمر الذي كان محل جدل حتى الآن في مدى هذا التغير ، حيث يرى البعض أن هذا النظام - في الفترة موضوع الدراسة - قد استطاع تغيير شكل البناء الاجتماعي في مصر عن طريق تنويع العوارق بين الطبقات بالاصلاح الزراعي والتأمين والضرائب التصاعدية .

الا أن البعض الآخر يثبت أن التغير في العلاقات السائدة بين مختلف الفئات وهيكل البنيان الزراعي قد سار في اتجاه تسعيم مواقف الأغنياء ومتوسطي الفلاحين على حساب كبار الملاك وأصحاب الأراضي وعناصر الارستقراطية الزراعية أساسا (٢) ولم تمتد التغيرات لصالح الفئات الفقيرة من عمال وفلاحين أجراء ، ويؤكد البعض الآخر أن شكل البناء الاجتماعي أصبح غير محدد المعالم وأنه قد تكونت طبقات جديدة ذات طابع طيفي وبيروقراطي حلت محل طبقة الاقطاعيين .

واحتفظت بالتمايز الطبقي وذلك أيضا يمكن تفسيره ببعض الأسباب أهمها غياب الفلسفة أو المذهب الفلسفي الموجه (٣) لذلك كان ينبغي على الباحث التعرض لأهم الإجراءات التي قد تكون جديدة في شكلها في تلك الفترة أو التي كانت تميز تلك الفترة في نظر القادة وفي نظر بعض المتخصصين بهدف الوقوف على مدى التغير وأبعاده المجتمعية :

أولا : الحقبة الخمسية ( ١٩٦٠/١٩٦١ - ١٩٦٤/١٩٦٥ ) :

وهي بشكلها كما هو موضوع في ذلك الوقت تعتبر الأولى في تاريخ مصر الحديث وهي تتعلق بمعظم المجالات الانتاجية ولكن البعض يرى أنها مجموعة من البرامج وضعت بهدف الاستثمار في قطاعات معينة والمفاضلة بينها - كالمفاضلة بين الصناعة والزراعة على سبيل المثال -

(١) عبد الفتاح حجاج وشكري عباس - دراسات في التربة والجمع - مطبعة الحضارة العربية - سنة ١٩٧٧ ص ٦٠ .

(٢) محمد ابراهيم محمود عبد النبي - العلاقة بين التحول الاجتماعي وبناء القوة في القرية المصرية - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب جامعة عين شمس عام ١٩٧٩ - الفصل السادس والتاسع .

(٣) للمذهب الفلسفي يسمى بـ "إيكاتو" إلى "البيكون" ، ويستهدف تقديم تفسير موحد لمجموعة كبيرة من المسكلات الفكرية ، ويشتمل مجالات معرفية متعددة في إطاره نظرة واحدة إلى العالم ولإل طبيعة الأشياء ، انظر غزاد زكريا - المجلد الفلسفي للثلاثية حوليات كلية الآداب - جامعة الكويت - المجلد الأول ١٩٨٠ ص ٥ .

Lévine — Karl Marx et sa Doctrine — Éditions Sociales, Paris 1975, p. 180.

وليسست خطة بالمعنى العسلي الدقيق وهي وان كان هدفها التوفير من العدالة الاجتماعية بين الناس فهي بالتالي من أجلهم وهم الذين يقومون بتنفيذها والمشاركة في وضعها ولكنها - قبل معظم الإجراءات في تلك الفترة - كانت فوقية \*

لذلك ظهرت نواحي سلبية يجهلها البعض فيما يلي (١) :

ومعظمها تنتقد النواحي التنفيذية والفنية أكثر من النواحي الفكرية :

١ - خضوع معظم المؤسسات في انتاجها لقانون السوق ( العرض والطلب ) وما يتتبع هذا من آثار سلبية على الخطة \*

٢ - انخفاض معدل الادخار على غير ما توقعته الخطة ، مما يشير الى عدم دقة الدراسات المتعلقة بالخطة \*

٣ - عدم استكمال أجهزة القطاع العام - حديث النشأة - لتحقيق الكفاية والقدرة المطلوبة فيها \*

٤ - غياب المعرفة العميقة للعلاقات بين قطاعات الانتاج لا سيما بين القطاعات الصناعية مما أدى الى أن كثير من المؤسسات تنتج سلعا متشابهة تتنافس مع بعضها في شراء المواد الخام بأسعار مرتفعة \*

٥ - كانت الخطة تركز على السلع الاستهلاكية الترفيهية أكثر من غيرها ( نتيجة لرؤية القيادة آنذاك ) \*

٦ - ضعف معدل النمو في السنتين الأولى والثانية من الخطة ، والتأخر في تنفيذ بعض المشروعات الرئيسية في بداية الخطة \*

٧ - وجود الظواهر الاستغلالية للقطاع الخاص في عملية التنمية - وهو قطاع قديم من حيث النشأة عن القطاع العام - وكان سببا من بين الأسباب في النحر في القطاع العام أثناء التطبيق \*

٨ - العجز في ميزان المدفوعات \*

٩ - المركزية الموروثة الى جانب النقص في بعض النواحي التخصصية

---

(١) على صبري - سنوات التحول الاشتراكي وتقييم خطة الخمسية الأولى - دار الهلال - القاهرة ، ص ٧٩ - ٨٠ \*

الفنية والادارية حيث كان يرأس معظم مؤسسات القطاع العام عسكريون مرقون أو مبعوثون من الجيش أو أهل ثقة أكثر منهم أهل خبرة .

١٠ - علم التركيز على الكفاية الانتاجية ومنحها العناية اللازمة لرفع مستوى انتاجية الفرد .

١١ - القطاع الخاص لم يكن ملزما بالدخول في تنفيذ مشروعات الخطة بل كان دخوله مجالات الانتاج اختياريا عكس ما نص عليه الميثاق من وجوب التنسيق مع القطاع العام الى جانب الاجام من قبل القطاع الخاص على الدخول في المشروعات المدرجة بالخطة .

١٢ - وكان هناك عيب ليس في الخطة بقدر ما كان في الحكومة المنفذة في ذلك الوقت حيث انها كانت تعتمد في ادارة القطاع العام ورئاسته في بعض المواقف على نفس الأشخاص السابقين أصحاب الشركات والمؤمم مؤسساتهم في بعض الأحيان أو الاعتماد على البيروقراطية وخاصة العسكريين هذا في غيبة المشاركة الفعلية للعمال في الادارة وأيضا اتجهت الحكومة آنذاك الى الحد من الاستهلاك في بعض السلع - رغم ما قيل في النقطة الخامسة السابقة - عن طريق رفع أسعار بعضها الأمر الذي ساعد على افتقار الغالبية العظمى من الطبقات الفقيرة وصغار الطبقة المتوسطة وكان أولى بالحكومة أن تتحكم في كميات الدخول وإعادة توزيعها بشكل يحقق العدل الاجتماعي فقد كان البعض يقدر التفاوت بين الحد الأدنى والأعلى للأجور بواقع ١ : ٥٥ تقريبا والبعض يقدرها بنسبة ١ : ٦٠ تقريبا (١) .

١٣ - كانت التحديات الخارجية للدول الرأسمالية الغربية وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية - على الرغم من محاولات خطب ودها في بعض الأحيان ومهاجمتها في أحيان أخرى - مثل الاجام عن تمويل بعض مشروعات التنمية والتأثير على القرار في البنك الدولي ،

---

(١) سنة ١٩٦١ كان الراتب الشهري يبلغ الى جانب البدلات والمواظرات رئيس مجلس ادارة ٤٥٠ جنيه وذلك في مقابل ٧ جنيه وهو الحد الأدنى للأجور .  
انظر شبل بدران - الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم في مصر - مرجع سابق ص ٢٦ ، محمد نصر مهنا وآخر - تجربة التنمية والتحديث في الجزائر - مرجع سابق ، ص ١٢٤ .

واستنزاف القيادة في معارك خارج أرض مصر من أجل شغلها عن تحقيق التنمية الى جانب التوترات على الحدود مع العدو الصهيوني في ذلك الوقت كان ذلك من أجل صرفها عن انتهاج خط الاستقلال الذاتي والبعد عن الأحلاف مثال هذا حرب اليمن وزيادة التوترات بيننا وبين اسرائيل لذلك كان التسليح يحتل بندا رئيسيا في الميزانية العامة للدولة .

### لانيا : القوانين الاشتراكية :

والتي كانت تعتبر اتجاهها جديدا في ميدان الفلسفة الاجتماعية الأخذة في التحدّد منذ بداية الستينيات حيث اشترك بعض العاملين في الادارة وتغيير نظرة المجتمع نحو العمل وكان هدف هذه القوانين هو خلق نوع من التكافؤ الاقتصادي بين المواطنين يسهم في تذويب الفوارق بين الطبقات سلميا وزيادة كفاءة القطاع الاقتصادي .

ولكن كانت هناك بعض القرارات تحمل في طياتها التناقض الرئيسي مع الأهداف الموضوعة لهذه القوانين منها (١) :

- قانون رقم ١١٣ لسنة ١٩٦١ الخاص بوضع حد أعلى للمرتبات الا أن الفرق بين الحد الأدنى والأعلى للأجور - التي يمكن حصرها - كانت نسبته ١ : ٦٠ .

- كذلك القانون رقم ١٢٧ لسنة ١٩٦١ الخاص بجعل الحد الأقصى للملكية الزراعية مائة فدان للفرد الواحد و ٣٠٠ فدان للأسرة حيث ثبت أن ما كان قد استولى عليه لم يكن كافيا لازالة الكثير من التناقضات في توزيع الملكية الزراعية على من يفلحها بالفعل .

هذا الى جانب أن قوانين اصلاح الزراعي طبقت - جغرافيا حسب المناطق التي بها فائض عن الحد المقرر وهذا كان يوجد في بعض المناطق دون أخرى .

---

(١) قبل بدران - الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم في مصر - مرجع سابق ، ص ٢٥ - ٢٧ .



هنا الى جانب أن من أخذت منه الأرض أخذ تمويزها معقولا عنها  
فالمسألة كانت عند القادة هي خطب ود جماهير الفلاحين المسمين وعلم  
اغضاب البرجوازية المصرية الكبيرة في نفس الوقت رغم أن الصراع بالنسبة  
لهم كان ضلعا مما يرجح أن موقف القادة يميل الى الاصلاح عن الثورة .

— الى جانب ذلك كانت الجمعيات التعاونية الزراعية في معظمها  
لخدمة أغراض ضريبية مقنعة عن طريق التسويق الاجبارى للمحاصيل  
بشراء السماد والبذور بأسعار مرتفعة وبيع المحصول بأسعار التصدير .

### ثالثا : الاصلاح الزراعى :

كان موجها أساسا لضرب الاقطاع فى الريف الذى كان يتسبب  
القطاع الزراعى على المستوى الاقتصادى الى جانب تقويض نفوذه على  
المستوى السياسى وأيضا من أجل توجيههم الى مجالات انتاجية غير الزراعة  
( وهو مطلب كان موجودا قبل الثورة ) .

الا أن الطبقة الجديدة المتكونة من اغنياء ومتوسطى الفلاحين الذين  
لم يسهموا فى الاصلاح بسوء — كما يوضح الجدول التالى — زاد نفوذهم بل  
تسببوا عاقبة لاي تقدم فى علاقات الانتاج أو فى تطبيق السياسات  
الرسمية فى الريف .

لذلك ظل الصراع الطبقي موجودا وإن كان يلتف حوله وكان مقتل  
صلاح حسين فى كشميش فى مايو سنة ١٩٦٦ مثالا صارخا على ذلك .

### تطور هيكل ملكية الأراضى فى الفترة بين ٥٢ - ١٩٦٥ (١)

والملاحظ على هذا الجدول أن الملكيات المتوسطة من ٢ الى ٥ فدان  
لم تتأثر تقريبا بأى تغيير بينما اختلعت تماما الملكية الكبيرة .

وان كانت قوانين الاصلاح الزراعى قد نجحت فى ضرب الاستقطابية  
الزراعية وكبار الملاك — مفسحة المجال لمن يليهم فى التقسيم الطبقي والتى

---

(١) محمود عبد الفضيل — التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى ١٩٥٢ - ١٩٧٠ - الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة ١٩٧٨ ، ص ٢٤ .

ينحدر منها معظم قادة تنظيم الضباط الأحرار كما سبق القول ، إلا أن هذه القوانين لم تمتد إلى عمال الزراعة والتراحيل فضلا عن أن عمليات توزيع الأراضي كانت لا تشمل كل المحافظات وكان التوزيع يحدث في شكل حيازات قزمية لا تحرر الفلاح اقتصاديا بل أنه يضطر إلى الاشتغال بعض الوقت كالجير أو عامل زراعة ولم يحدث له اكتفاء ذاتي أيضا هذا إلى جانب زيادة التفتت للأراضي الزراعية الأمر الذي لا يسمح بتطوير أدوات الانتاج المستخدمة ومن ثم شكل الانتاج الكثيف والجماعي والذي يمكن أن يغير علاقات الانتاج في الريف وتطوير البناء الفكري للريف المصري الذي يتسم بالسكون والجمود الاجتماعي . نظرا لسيادة الأشكال والأدوات القديمة في الزراعة - وأهم صفات هذا السكون والجمود والقلادة والصبر والتواكل والروحانية الخرافية - البعيدة عن الأديان - ومن ثم تقيم التواكل والتفكير الخرافي لا يمكن في ظلها أن تسود قيم الطموح والحماس وروح المبادرة والمبادرة وروح المخاطرة الضرورية للتنمية الاقتصادية والتي تدفع إلى حب العمل والعلم والتكنولوجيا وحب التجديد والتقدم (١) .

هذا في الوقت الذي تحول فيه أغنياء الفلاحين وبعض متوسطي الفلاحين إلى مزارعين وأسماليين حيث اتجهوا إلى انتاج محاصيل ذات أسعار مرتفعة وغير محددة رسميا وهو ما لا يقدر عليه الفلاح الصغير إلى جانب السياسة المصرية لتسويق بعض السلع التي جعلت بعض الفلاحين ينصرفون عن زراعة بعض المحاصيل مثل القطن إلى جانب أسعار التقلوى والكيماويات والزام الفلاحين ببيع محصولهم إلى الدولة وبسعر يقل عن سعر التصدير كثيرا ، هذا كله وغيره خلق وعمق التفاوت الطبقي عن طريق افتقار صغار الفلاحين .

---

(١) ملاك جرجس - سيكولوجية الشخصية المصرية ووسائل التنمية - مؤسسة روز اليوسف مايو ١٩٧٤ ، ص ٤٢ .

جدول رقم ١ تطور ملكية الأرض الزراعية في ( ١٩٥٢ - ١٩٦٥ )

صاحب الملكية	التوزيع قبل قانون الاستصلاح الريائي رقم ١٧٨ لسنة ١٩٥٢						التوزيع بعد تطبيق قانون الاستصلاح الريائي رقم ١٧٨ لسنة ١٩٥٢						الوضع في ١٩٦١ (١)						الوضع في ١٩٦٥ (٢)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
	عدد الملكيات			إجمالي المساحة			عدد الملكيات			إجمالي المساحة			عدد الملكيات			إجمالي المساحة			عدد الملكيات			إجمالي المساحة			عدد الملكيات			إجمالي المساحة																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
	الملكيات	%	بالألف	الملكيات	%	بالألف	الملكيات	%	بالألف	الملكيات	%	بالألف	الملكيات	%	بالألف	الملكيات	%	بالألف	الملكيات	%	بالألف	الملكيات	%	بالألف	الملكيات	%	بالألف																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
																												الملكيات	بالألف	الملكيات	بالألف	الملكيات	بالألف	الملكيات	بالألف	الملكيات	بالألف	الملكيات	بالألف																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
الممتلكات المستقرة : شرايع الملكيات المتوسطة : ٠ - أقل من ١٠ ١٠ - أقل من ٢٠ ٢٠ - أقل من ٥٠ شرايع الملكيات الكبيرة : ٥٠ - أقل من ١٠٠ ١٠٠ - أقل من ٢٠٠ ٢٠٠ - أقل من ٢٠٠	٢١٤٢	٩٤,٣٢	٢١٢٢	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	٢٨٤١	٣٥,٢٤	٩٤٤٤	

المصدر : إيجاز الترقى للهيئة العامة للإحصاء، الكويت، ١٩٦٨ .

ملاحظات : (١) بعد اعتماد قانون الإصلاح الزراعي الاتالي رقم ١٢٧ لسنة ١٩٦١ .

(٢) بعد إلغاء حق صفة ملاك الأرض حيث أن متوسط حجم الملكية في هذه الترسية وصل للمليون الريس في ١٩٦٠ ، مع وجود الملكية في هذه الترسية ( من ١٠ إلى أقل من ٢٠ فدان ) وبلغت ٢٠٠ فدان في حدود ٤٩ ملكاً فدان ملكية .

(٣) مع وجود ملكية - المصروفات الاقتصادية والاجتماعية في الرياف العربي ١٩٥٢ - ١٩٦٠ ، مع وجود سابق من ٢٤ .

وان كان البعض ينظر الى هذه القوانين على انها تهدف اساسا لتطوير العلاقات الانتاجية - تطويرا جزريا ، الا أن البعض الآخر يرى انها وقفت عند عتبة اصلاح والتهديب للأسباب الآتية (١) :

١ - تعامل معظم قوانين اصلاح الزراعى لم يتم الا مع ١٢.٥٪ من الأرض المزرعة وعدد من الأسر يمثل ٩٪ من سكان القرية المصرية ، فتوزيع الأرض أفضى الى مزيد من التفتت الذى وقف حجر عثرة أمام تطوير الانتاج ونقل الفقراء من فئة كمية الى فئة أخرى مع إبقائهم داخل إطار الفقر .

٢ - لم تمس امتيازات كبار الملاك بصورة جذرية بمجرد أخذ الأرض منهم حيث أخذوا تعويضات جعلتهم يستثمروها فى زراعة محاصيل رأسمالية لا يقدر عليها صغار الملاك وكانت هناك مرونة بشأن تصرف الملاك فيما يزيد عن الحد الأقصى (٢) .

٣ - ظل الاستغلال سائدا والابقاء على الفقراء ظل نتيجة الإبقاء على تخلف القرية المصرية ذلك لأن الملكية الفردية ظلت قاعدة ، والتفتت ازداد وضوحا ، واستغلال العمل المأجور اتجه نحو التكثيف .

٤ - هذا الى جانب وجود بعض المعوقات التنظيمية - خاصة من قبل الفلاحين على أمر الجمعيات التعاونية - ومستوى تعليم ومهارة المتفعين بالاصلاح ، ونظام التسويق ، وتوفير المسخلات الرأسمالية مثل التسليف والأسمدة والبذور .

٥ - لم يستفد عمال الغراحييل وعمال الزراعة بشكل أساسى من توزيع أراضي اصلاح الزراعى ، الى جانب زيادة عدد الأسر المعتمدة فى الريف المصرى منذ منتصف الستينيات .

---

(١) عبد الباقى عبد السلى - توزيع الفقر فى القرية المصرية - دار الثقافة الجديدة سنة ١٩٧٩ ص ٣٣ .

محمد هشام خواجهيه - توزيع الدخل والتنمية الاقتصادية فى الوطن العربى ، المستقبل العربى ، العدد ٣٠ السنة الرابعة ، أغسطس ١٩٨١ ، بيروت ص ٥٨ .  
محمود عبد الفضيل - التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى ، مرجع سابق ، ص ٢٤١ - ٢٤٧ .

عبد القادر حاتم - رأى المجلس القومى للانتاج حول مستقبل التعاون الزراعى - المجلة المصرية للدراسات التعاونية - العدد ٢٣ أبريل ١٩٨١ ، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات التعاونية - القاهرة ص ٦ - ٧ .

روبرت مايو - الاقتصاد المصرى - ١٩٥٢ - ١٩٧٢ ، مرجع سابق ، ص ١٢٤ .  
(٢) راشد البراوى - ملاحم جديدة فى الاشتراكية - الانجىلو المصرية - الطبعة الأولى سنة ١٩٦٣ ، ص ٢١٠ - ٢١٣ .

٦ - كان توزيع الأرض يتم على مالكي جزء منها أو من كانوا يعملون فيها ، فكانت الأرض توزع في منطقة دون أخرى وبالتالي لم يشمل كل أنحاء الجمهورية .

٧ - نتيجة لتزايد الرأسماليين الزراعيين من أغنياء الفلاحين الذين كانوا أكثر قدرة على تكتيف وتنسوع انتاجهم بزيادة المحاصيل غير التقليدية ذات الأسعار المرتفعة وغير المحلدة رسميا بينما الحائز الصغير لا يستطيع هذا كل ذلك أفرز تفاوتاً من نوع جديد .

٨ - اخفاق الجمعيات التعاونية في تحقيق دورها نتيجة الممارسات السيئة فيها من تلاعب وبيروقراطية الى جانب عزوف بعض الفلاحين عن زراعة بعض المحاصيل نتيجة للسياسات العربية ونظم التسويق .

ولكن في المقابل بفضل السد العالي زادت مساحة الأرض القابلة للزراعة الى جانب استصلاح أراض جديدة وكان من الممكن أن تحل جزئياً مشكلة قلة المساحة القابلة للزراعة ولكن في المقابل أيضاً زادت المساحة المحسولة بزيادة كبيرة نتيجة مياه السد العالي منذ الحرب العالمية الأولى ولكن هذه الزيادة ضاعت في خضم التزايد السكاني (١) باقتحام المباني للأراضي الزراعية ونخلص من هنا الى أن أهم اجراء اتخذ في المجال الزراعي وقف عند حد التهريب ولا يرقى الى التوفير الجفري ، الأمر الذي جعل معظم الفلاحين والزراعيين المهتمين يتجهون الى الهجرة من الريف قليل الخسائر الى المدينة المتمتع بخدمات أكثر بالمقارنة بالريف .

ويبدو أن الهدف من الإصلاح  
الارستقراطية التي كانت تقف  
وتوجيههم الى مجالات أخرى  
ضربهم سياسيا بالغاء

وظلت الملكية الـ  
قبل وانكار التأمين وتحرر  
هذا الى جانب عدم  
موجودة منذ آلاف السنين

---

(١) عل الجريتل - خمسة عشر  
على مصر ١٩٥٢ - ١٩٧٧ - الهيئة المصرية

## رابعاً : التأميم ونشأة القطاع العام :

لم يكن أصيلاً وشاملاً في فكر قادة النظام فتجده ، يطبق في المجالات الصناعية والمالية ولا يتطرق الى الزراعة بل تركت السيادة شبه الكاملة فيه للملكية الخاصة رغم التأميم في المجالات الأخرى ووجود القطاع العام (١) حتى أن تأميم قناة السويس يعتبره البعض مجرد رد فعل لاجتياح الولايات المتحدة الأمريكية ونتيجة تأثيرها على البنك الدولي في عدم تمويل مشروعات التنمية في مصر وخاصة السد العالي .

كما أن التأميم بصفة عامة كان يرجع في جذوره الى مصادرة الممتلكات البريطانية والفرنسية أثناء حرب السويس وكانت الشعارات المرفوعة آنذاك شعارات وطنية وليست اجتماعية أو اشتراكية كما أن الحكومة أبان تأميمات فبراير سنة ١٩٦٠ وأوائل يوليو سنة ١٩٦١ لم تدافع عن التأميمات على أسس اشتراكية . بل كان الهدف - كما في رأى البعض - هو ضمان مزيد من الاشراف والسيطرة أثناء تنفيذ الخططة الاقتصادية خوفاً من اجتياح القطاع الخاص عن العُصُول في مشروعات التنمية مثلما حدث في الخمسينيات (٢) وربما أيضاً لعدم وجود النسق المتكامل الشامل في شتى المجالات حيث كان الاقتصاد مختلطاً وغير منحاز الى ناحية دون أخرى ( وجد القطاع الخاص والمأم والتعاوني ) وبدلاً من تعاون تلك القطاعات كان كل منهم هدفه مختلفاً عن الآخر فكان القطاع المستهدف الربح في المقام الأول نجد القطاع العام هدفه بناء الاستقلال الذاتي والاتجاه نحو انشاء عكس القطاع الخاص الذي كان حاج الى رأسمال ثابت كبير الى لها ربحاً كبيراً وصريحاً .

٢ .

الدول وهو موجود في بعض  
المصنوع على الأموال اللازمة  
الضرائب على الأرض وامتلكت  
، انظر بكر السيد زيدان -  
مكتاب غير دوري - دار الفرق  
١٩٨٠ ، ص ١٥٧ .  
مالية والميسامية للتعليم في مصر -

وكان القطاع الخاص أداة افساد للقطاع العام ينخر في بنائه وكان بعض مديري القطاع العام في معظم الأحوال من أكبر معوقى هذا القطاع ، ربما لجهل بعضهم بالتواحي الانتاجية في المؤسسة التي يرأسونها حيث كان معظم الرؤساء غير متخصصين أو من العسكريين أو من أهل الثقة في تلك الفترة فظهرت الاختلاسات في القطاع العام بل والحكومي الى جانب وجود التنازع بين الأجهزة الادارية والعلمية الى جانب البيروقراطية الموروثة (١) هذا في غياب مفهوم الملكية العامة بمعناه الحقيقي وغياب وعي الجماهير - غير المشاركين مشاركة حقيقية في عمليات الانتاج - رغم الخطاب الحماسية ووسائل الاعلام والأغاني الوطنية التي لعبت دورا هاما .

ففي صياغة عقلية الجماهير في تلك الفترة الى جانب الصحافة التي آلت ملكيتها الى الاتحاد القومي منذ ٢٤ فبراير سنة ١٩٦٠ كل ذلك لم يفلح في القضاء على السلبيات الموجودة في هذه القطاعات وكان العلاج الحقيقي هو المشاركة الحقيقية للشعب في صنع القرار وتمتعه بتصويب عادل من الثورة .

### حصار التجربة الناصرية في الحكم :

الرصد السابق يدلنا على أنه كانت هناك ثمة توجيهات اجتماعية لا يمكن اغفالها وكانت هناك محاولات للأخذ بأسلوب التخطيط والاعتماد على الذات قدر الامكان مع الانفتاح على العالم الخارجى من خلال حركة الحياء الايجابي وعدم الانحياز ومساعدة حركات التحرر أو حتى من خلال القروض ، وقد كانت هذه التجربة تريد خلعة معظم الناس الا أن كل ذلك كان يتم بدون مشاركتهم الفعلية في اصدار القرارات أو التنفيذ أو الرقابة ، بل كان من يحاول التفكير هو الذى يراقب ، ولكن البعض من أبناء الطبقات الوسطى كانوا يعتبرون هذه التجربة تجربة ثورية حيث صعدت بهم بضع درجات في السلم الاجتماعى بينما الطبقات الدنيا ترى عكس ذلك .

ورغم أن السياسة الاقتصادية - خاصة أثناء الخطة الخمسية - لعبت الدور الأساسى في تحقيق ما تم اتجاذه الا أن هذه الانجازات لم

(١) انظر امثلة نتيجة دراسات ميدانية ، ملاك جرجس - سيكولوجية الشخصية المصرية .  
جرجس سابق - الفصل من الخامس الى التاسع .

تحقق الآمال العريضة التي كان ينتظرها الجماهير وقد تميزت هذه السياسة في رأى الكثير بما يلى (١) :

١ - اقتصاد مخطط لأغراض التنمية يعتمد على الصناعة أكثر من الزراعة •

٢ - اقتصاد حرب وما يتطلبه من تعبئة الموارد والطاقت •

٣ - ملكية الدولة تزيد عن ٨٥٪ من النشاط الحكومى والاتجائى •

٤ - وجود القطاعين العام والخاص وكل له مجاله وان كان القطاع الخاص يستأثر بالزراعة ، الى جانب القطاع التعاونى ، الا أن القطاع الخاص كان غير مجبر على المشاركة فى خطط التنمية •

اما أسباب اخفاق التنمية فهى يمكن اجمالها وفق ما يلى :

١ - عدم وفرة رؤوس الأموال اللازمة للاستثمار •

٢ - غياب المشاركة الشعبية •

٣ - كثرة التعديل فى الخطط •

٤ - غياب الأيدولوجية الموجهة •

٥ - هجرة العقول والعمالة الفنية الحديثة •

٦ - لم يوضع حل جذرى للمشكلات الاجتماعية والصحية خاصة كالأمرض المتوطنة الى جانب الأمية •

٧ - لم يعد النظر بصورة جدية فى النظم وبرامج التعليم والتدريب حتى تصبح أكثر فائدة للاحتياجات التنمية ذلك أنه كان ينبغي أن ينظر الى التعليم فى إطار التنمية الشاملة من خلال وظائف أساسية يضطلع بها فى هذه التنمية (٢) •

هذا فى الوقت الذى لم يربط التعليم بالمسلم الوطنى الذى تحتاج اليه ويكون التعليم وظيفيا لحمة أغراض التنمية •

٨ - لم توضع خطة واضحة المعالم لتحقيق التوازن بين الانتاج والاستهلاك حتى الخطة الخمسية الوحيدة فى فترة الدراسة كانت تميل معظم مبرروعاتها للصناعة يعنى الأقوات الاستهلاكية الترفيحية فى تلك

---

(١) أحمد مرسى - دور الانتاج الاتجائى فى بلد من آثار الضخم - مجلة افكار الأعمال - يونيو سنة ١٩٧٦ •

(٢) ع. ق. ج. - وزارة التربية والتعليم - تطوير وتحديث التعليم فى مصر - يوليو سنة ١٩٨٠ ، ص ١٩ •



الفترة حيث انتشأ أمراض سوء التغذية والأممية والأمراض المتوطنة التي كانت أولى بالإهتمام .

ان كان ذلك كذلك فإنه يمكن استخلاص النتيجة التالية وهي أن توجيهات التنمية التي حدثت في الفترة موضوع الدراسة بهدف التغيير الاجتماعي من أجل التلقيم وقفت عند حد الإصلاح والتهديب ولم تصل الى حد التغيير الجذري الشامل للمجتمع لكل المجالات وشتى النواحي والجداول الآتية تؤكد هذه الحقيقة الى جانب ما سبق رصده في الصفحات السابقة والتي تنبئ عن محتوإها دوليا بتطبيق .

#### جنول رقم ( ٧ )

تقدير لمعد الأسر والأفراد تحت خط الفقر  
للسنوات ٥٩/٥٨ ، ١٩٦٥/٦٤

	١٩٦٥/٦٤			١٩٥٩/٥٨			
	الريف	الحضر	المجتمع ككل	الريف	الحضر	المجتمع ككل	
خط الفقر للأسرة ( جنيه )	١٤٠٤٨١	١٤٤٣٦٩		١١٦٥٢٣		١٠٥٧٦٤	
عدد السكان ( مليون )	١٧٥٣٠	١١٨٦٠	٢٩٣٩٠	٩٤٣٦	١٥٨٠٤	٢٥٢٤٠	
عدد الأسر ( مليون )	٣١٤٩	٢٢٢٠٦	٥٣٥٥	٤٦١٠	١٧٩٩	٢٩١١	
عدد الأسر تحت خط الفقر ( مليون )	١٥٢٥	٠٣٩٤	١٤٥٩	١٧٣٣	٠٣٧٨	١٢٥٥	
النسبة الى اجمالي عدد الأسر	٢٣٣٨١	٢١٧٥٨٤	٢٢٧٢٥	٢٣٥٤٢	٢٢٢١٧	٢٤٣٩١١	
الأفراد تحت خط الفقر ( مليون )	٣٥٨٩٣	١٣٣٠٨	٥٢٠١	٥٨٠٥	١٢٣٨٨	٤٢٤١٧	
النسبة الى اجمالي عدد السكان	٢٢٢٢١	٢١١٠٣	٢١٧٢٧	٢٢٣	٢١٤٣٩	٢٢٧٢٥	

(١) يعتبر خط الفقر الذي تم تحديده خط فقر استهلاكي وليس خط فقر دخل بمعنى أنه لا يمد وكونه مستوى بالاستهلاك اللازم لتحقيق أدنى مستوى معيشة . كذلك التدرج الجدول عني تغير أنماط استهلاكية في سنوات المقارنة ، وتم حساب الاحتياجات الغذائية لتوفير ٢٢٥٠ سعر حراري للخصر المتوسط دوليا فرق للسنن أو الجنس ونوع التفرغ وأنماط الاستهلاك . انظر مقال الجيار ، سياسات توزيع الدخل في مصر - موجع سابق ، ص ٩٦ - ٩٧ .

ولا توجد ملاحظات على هذا الجدول أكثر من الإشارة الى النسبة العالية لاجمالي عدد الأسر والأفراد تحت خط الفقر نسبة الى اجمالي عدد السكان رغم تناقصها الظاهري في الوقت الذي نجد فيه الأعداد المطلقة تكاد تكون شبه ثابتة ، كما نجد ارتفاع هذه النسب في الريف أكثر من الحضر - ربما نتيجة لتوجيهات القادة نحو المجتمعات الحضرية أكثر من المجتمعات الريفية .

عذا في الوقت الذي نجد فيه أن معدل النمو السنوي للنتائج القومي الاجمالي بأسماعر سنة ١٩٦٥ في الفترة من ١٩٥٦/٥٥ (٥٧٪) نجد أن معدل النمو السنوي لمعدل دخل الـ ٦٠٪ الدنيا من الأسر ( بأسماعر ١٩٦٥ ) ٤٨٪ بينما نجد أن المعدل الأول في السنوات ١٩٧٢/٦٥ وصل الى ٩٢٪ بينما نجد المعدل الثاني الخاص بالأسر الدنيا وصل الى ١٪ فقط (١) ، هذا في الوقت الذي نجد توزيع الأرض في الريف خاصة بين عامي ٥٢ - ١٩٦٥ يتضح منه أن متوسط مساحة الملكيات الصغيرة قد ارتفع من ٨.٠ الى ١٢.٢ فدان نتيجة إعادة توزيع الأرض ، ولم تتأثر تقريباً الملكيات المتوسطة من ٢٠ - ٥٠ فداناً ، بينما اختفت تماماً الملكيات الكبيرة التي كانت تشغل ١٩٧٪ من الأرض قبل الإصلاح الزراعي ربما ذلك للمكانة الاجتماعية الوسطى للقادة في سلم التدرج الاجتماعي حيث ضربوا من يتقدمون عليهم في هذا السلم مفسحين المجال لأنفسهم ومن يمثلونهم في هذا التدرج في الريف (٢) .

كما أن التركيب القطاعي للقوى العاملة في مصر قبل وبعد الثورة يوضح زيادة في نسبة العاملين في قطاع الزراعة نتيجة لإعادة توزيع الأرض ، كما أن نسبة العاملين ارتفعت في مجال التعدين والصناعة اللذين أديا بدورهما الى زيادة النشاط في قطاعات التشييد والنقل والمواصلات والتجارة ، ولكن هذه النسب جميعها رغم زيادتها الا أنه لا يمكن اعتبارها زيادات لتغيرات جلية من تحول جذري من الزراعة الى الصناعة على سبيل المثال كما يقول البعض والجدول التالي يوضح ذلك .

(١) عادل دليار - سياسات توزيع الدخل في مصر - المرجع نفسه ، ص ١٠٠ .

(٢) الفت حسن آغا وآخرون - الاتجاهات الأساسية في التنمية والتغير الاجتماعي - مرجع سابق ، ص ٧٨ - ٨٠ .

جدول رقم ( ٨ )

التركيب القطاعي للقوى العاملة في مصر قبل وبعد الثورة  
كنسبة مئوية

السنة	الزراعة	التعدين والصناعة	التشييد	التجارة والاتصالات	الخدمات	قطاعات اخرى
١٩٤٧	٪٤٢	٪٨	٪١٤	٪٢٤	٪٢١	٪١٧
١٩٧٢/٧١	٪٤٧	٪١٧	٪٤	٪٤	٪٢٠	٪٢٤

وكذلك نجد في مجال الخدمات خاصة التعليمية أن الأمية ظلت تمثل مشكلة رئيسية طوال فترة الدراسة في الوقت الذي لم يتعهد له المسئولون بصورة ثورية وهذا ما يوضحه الجدولان التاليان من حيث أعداد ونسب الأميين إلى جانب الحاصلين على مؤهلات دراسية .

جدول رقم ( ٩ )

الحالة التعليمية للسكان ( ١٠ سنوات فأكثر ) في تعداد سنة ١٩٦٠ (١)

البيان	ذكور	إناث	جملة
ليثيون	٥٠٤٠٠٥٢	٧٥٢٤١٩٨	١٢٥٦٤٢٥٠
يعلمون القراءة فقط	٪٥٦٨٨	٪٨٤٢٠	٪٢٠
يعلمون القراءة والكتابة	٨٨٦٢٨	٤٠٩٤٤	١٢٩٥٧٢
	٪١	٪٤٦	٪٠
شهادات أقل من المتوسط	٢٨٠٥٩٤١	١٠٥٤٦٥٨	٣٨٥٩٦٩٩
	٪٣١	٪١٨٠	٪٢١
شهادات متوسطة	١٩٧٦٤١	٩٩٤٢٥	٢٩٧٠٦٦
	٪٢٣	٪١١	٪١٧
شهادات عليا	٦٠٣٢٦١	٢٠١٩٩٥	٨٠٥١٥٦
	٪٨٢	٪٢٤	٪٥٢
غير متبينين	١٢٤١٦٥	١٥٨٧٦	١٤٥٠٤١
	٪٤٠	٪١٨	٪٢٩
	٥٩٤٤٤	٢٧٥٠٩٦	١٣٥٠٥٣

النسبة المئوية للأمية في فئات العمر المختلفة ( حسب تعداد سنة ١٩٦٠ ) (٢)

فئات	١٠ - ١٤	١٥ - ١٩	٢٠ - ٢٤	٢٥ - ٢٩	٣٠ - ٣٤	٣٥ - ٣٩	٤٠ فما فوق
ذكور وإناث	٪١٣	٪١٠	٪٩	٪١٧	٪٣٤	٪٣٥	٪٣٩

( ١ ، ٢ ) شفيق سليمان - مصر الأمية قضية اشتراكية - الطليعة - نوفمبر سنة

١٩٦٥ ، ص ٤٤ - ٤٥ .

دراسة - ٨١

والجدول الأول يتضح فيه أن نسب الحاصلين على شهادات أيا كان نوعها ليست بالقدر الكبير بالنسبة لعدد السكان - كما يوضح أيضا النسبة العالية للاميين في تلك الفترة وهي ٧٠.٦٪ وإذا أخذنا في الاعتبار أن الأمية لا تقتصر على مجرد تعليم القراءة والكتابة فقط فأننا سوف نضيف الفئات التالية ، فمن يعرفون القراءة فقط أو القراءة والكتابة فقط فتصبح نسبة الأمية بالتالى أكثر من ٩٢٪ من جملة عدد السكان ناهيك عن تدنى نسب تعليم المرأة التى تمثل نصف المجتمع حيث تفصل النسبة للأميات وفق هذا الى أكثر من ٩٦٪ من جملة عدد الاناث فى مصر .

وفى مجال الزراعة أيضا نرى أن الخبز الذى يعتبر بمثابة الغذاء الرئيسى للطبقات ذوى الدخل المنخفضة وذوى مستويات المعيشة المنخفضة تقيب النظرة المستقبلية ازامه من قبل القادة فنجد أن المساحة المزروعة حبوبا ( القمح والذرة بصفة خاصة ) لم تزد زيادة كبيرة تستوعب النماء السكانى فى مصر والجدول التالى يوضح هذه المسألة .

#### جدول رقم ( ١٠ )

##### تطور انتاج الحبوب فى الجمهورية العربية المتحدة (١)

	متوسط ١٩٦٤ سنة			متوسط ١٩٣٥/١٩٣٩		
	غلة اللسان	الحصول	المساحة	غلة اللسان	الحصول	المساحة
القمح	١٠١٦	١٤٩٩	١٣٩٥	٥.٨٩	١٢٤٨	١٤١٠
الذرة الشامية	١٠١٧	١٩٣٤	١٦٦٠	١.٠٤	١٦٠٦	١٥٤٠
الذرة الرفيعة	١.٥٣	٧٤٠	٤٨٤	١.٢٧	٤٥٦	٣٥٨
الإجمالي		٤١٧٣	٣٤٣٩	-	٣٣١٠	٣٣٠٨

وهكذا نرى هذه الصورة التى يعكسها ذلك الرصد السابق ويرجع هذا ربما لعدم وجود أيديولوجية مستمرة نسبيا منذ بداية الفترة بل لقد كانت المحصلة هي مجرد ردود أفعال أو محاولة وخطأ أو ما يسميه البعض بالتجريبية أو البراجماتية ، الا أننا نجد البعض الآخر يعتقد أن هذا النظام

(١) استاذ مبرور عبد الله - الرفيف ومستقبل التنمية - القاهرة - نوفمبر سنة ١٩٦٥ ص ٦٩ .

كانت له نظرية تنحو نحو التوازن بين مختلف الفئات أو الطبقات (١) وربما يرجع ذلك الى موقع القادة المتوسط في سلم التدرج الاجتماعي بل لقد سماها البعض بنظرية التوازن وجوهرها التحالف والوسطية ففي مجال الملكية لم تنجز الى القطاع العام أو الخاص وإنما أخذت بهما سوياً ، وفي المجال الاجتماعي لم تنجز للطبقة الأرستقراطية أو الليبروليتاريا خاصة عمال التراحيل أو الفلاحين المعتمدين - الذين لم يستفيدوا من الإصلاح الزراعي - بل وقفت بين الجميع موقفاً وسطياً تحالفياً وانعكس ذلك على مختلف التنظيمات السياسية فلم تأخذ بتمدد الأحزاب أو نظام الحزب الواحد ، بل حتى على المستوى الدولي لم تنحز - رسمياً - الى كتلة دون أخرى بل وقفت موقفاً حيادياً وغير منحاز ، وفي المجال الاقتصادي لم تنجز الى الصناعة كلية أو الزراعة وإنما وازنت بينهما باستثناء بعض المصانع الانتاجية قليلة العدد ، وهكذا ورغم اعتراف النظام الحاكم بالصراع الطبقي - في الميثاق - ورغم الدعوة الى حل مسلح فإن هذا لم يؤد الى صالح الغالبية أما كثير ما كان يلتفت حول هذه الصيغة التحالفية على المستوى السياسي وخاصة غالبية العمال والفلاحين فحتى القوانين المسماة بالاشتراكية لا نذكر لم تمس بكل أساسى امتيازات أعيان القرية بل ظلت أعمال القهر الاجتماعي كدالة على نمو بعض الصراعات الطبقيّة ووضوحها خاصة في الريف والتي انتهت بمقتل واحد من القيادات الشعبية في قرية كمشيش في مايو سنة ١٩٦٦ (٢) واعتبر بعض الفلاحين أن الدولة لا تعمل في صالحهم بل تقوم بدور التاجر بالنسبة لهم (٣) .

هذا في الوقت الذي لم تسمح تنظيمات الدولة بتمثيل العمال والفلاحين تمثيلاً حقيقياً ووجود التعريفات غير المحددة لكل من العامل والفلاح حتى وقت قريب بالإضافة الى جانب عوامل تنظيمية داخلية في التنظيمات مثل الاتحاد الاشتراكي الذي كان يتم بناءه على أسس جغرافية هرمية وأسس مهنية وليست ميماسية كل ذلك سمح للمسؤولين من العمل الإداري والتنفيذي بعدد كبير من المقاعد الأمر الذي أضفى الطابع

(١) جمال مجدى حسنين - ثورة يوليو ولعبة التوازن الطبقي - مرجع سابق ،

ص ١٢٨ .

جمال مجدى حسنين - عبد الناصر ونظرية التوازن - الكاتب - السنة الرابعة عشر -

العدد ١٦٢ - سبتمبر سنة ١٩٧٤ ، ص ٧٣ .

(٢) محمود عبد الفضيل - التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصري ١٩٥٢ -

١٩٧٠ - مرجع سابق ، ص ص ٢٤٨ ، ٢٥٠ .

(٣) مصطفى السعيد - جهود عموم قرية حريه - الأعمال ، ١٩٨٢/٩/٢٢ .

المكتبي الإداري على التنظيم - وليس السياسي - كما أنه تحت شعار أن العمل السياسي هو خدمة الجماهير سحبت من التنظيم أهم وظائفه - كالمشاركة في صناعة القرار - حيث أصبح يتولى مهام تنفيذية أو جزئية فقط .

أما ما تم منذ سنة ١٩٦١ والتي عرفت بمرحلة التحول الاشتراكي فقد أكلت إحدى الدراسات (١) أن ما سمي بالقوانين الاشتراكية وحتى سنة ١٩٦٧ والإجراءات التي تساوقت معها لم تترك أثرا واضحا على جماهير الشعب المصري يمكن تصويره بالنورة الاجتماعية ويبدو أن خلاص الطبقة الوسطى وعمال الشركات الصناعية والتجارية الكبرى ومستخدميها وأفراد الطبقة الوسطى من مستأجرى المساكن هم الذين أفادوا أكثر من غيرهم من هذه القوانين بل أن معظم القرارات لم يمثل ابتكارا جذريا بل تعديلات وتوسيعات لقوانين سابقة حيث كان الهسلف الثوري للدولة يتركز في الإشراف والسيطرة أكثر من تركزه في الملكية وتوزيع الثروة .

وبعبارة أخرى كان الصراع الطبقي عشية ٢٣ يوليو ١٩٥٢ صراعا بين البرجوازية الاقطاعية والبرجوازية انصغرية أى صراعا في إطار البرجوازية المصرية ككل والتي حسمت في السنوات التالية بالقضاء على معظم معاقل البرجوازية الاقطاعية بضررها في ثروتها عن طريق قوانين الإصلاح الزراعي والضرائب التصاعدية والتأميم وضررها في سلطتها بمل الأحراب - وقيمت في الساحة البرجوازية الصغيرة والمتوسطة وظل معظم العمال - خاصة الزراعيين وعمال التراحيل والفلاحين الذين لم يملكوا بعض الأفئدة من الإصلاح الزراعي بل وبعض الذين تملكوا أقل من غدانين - إلى جانب فعل التوريث - كانوا يعملون كأجراء يسمون رفقهم بالمماناة . كل هؤلاء ظلوا ينتظرون الكثير ويذهبون للدلاء بأصواتهم في الانتخابات مشيرين بأصابعهم إلى الرسومات التي تمثل المرشحين - التي ترضى عنهم السلطة - نتيجة الأمية التي ظلت قائمة إلى جانب انتشار الأمراض المتوطنة . ولكن رغم كل ذلك فإن البعض يعتبر أن ما حدث وخاصة في مجالات التصنيع والتأميم وسيطرة الدولة على أدوات - الانتاج عن طريق القطاع العام يمكن أن يكون قاعدة لانطلاقة مقبولة موضوعيا لتطور لاحق نحو الاشتراكية .

(١) شبل - بولان محمد الغريب - الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم المصري ١٩٥٢ - ١٩٧٠ - رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة طنطا لسنة ١٩٨٢ ، ص ٢٧ .

وقد يعتبر هذا من الأمور المقبولة في تاريخنا نظرا للدور الذي تلعبه الدولة وأجهزتها في قيادة المجتمع ، ولكن تبقى معضلة الديمقراطية هي الأساس لتحقيق مثل هذه الانطلاقة فنجد أن البعض - وخاصة من مثل الأحزاب القائمة حاليا - المنشأة بقرار سياسي والتي كانت هي ورؤساؤها منبثقين من الاتحاد الاشتراكي ومنابره فيما بعد - هذا الى جانب رؤية بعض المثقفين المعاصرين لفترة الدراسة نجدهم جميعا يؤكدون على مسألة الديمقراطية كمسألة أولى قبل أى شيء آخر .

ونجد أمثلة لهذا كثيرة تتفق في الهدف وإن اختلفوا في الوسيلة لنجدهم يؤكدون أن ديمقراطية المجتمع هي الطريق الوحيد للتقدم (١) عن طريق محور الأمية ، مجانية التعليم ، كفاءة حق العمل للجميع ، مساواة المرأة بالرجل ، تطوير الخدمات ، الحد من التفاوت في الثروة ومشاركة الجماهير في صناعة القرار .

وتكون ديمقراطية نظام :لحكم عن طريق التأكيد على التغيرات في البناء السياسي والقانوني للنظام مثل اقامة جمهورية ديمقراطية برلمانية تقوم على انتخاب رئيس الجمهورية والسلطة التنفيذية على أن يتحمل مجلس الوزراء المسئولية كاملة أمام مجلس النواب .

والتأكيد على حق كل القوى والطبقات في اقامة أحزابها ، انتخاب المجلس التشريعي تتم على أساس تعدد الأحزاب وتخفيض سن الترشيح الى سن ٢١ سنة . والسماح لمثلي العمال والفلاحين الحقيقيين دخوله .

النساء القوانين المقيّدة للحريات واقرار حق الاجتماع والتظاهر والاضراب السلمى (٢) .

---

(١) عمر الخلساني - حقوق الانسان في الاسلام - المحور - العدد ٢٩٩٧ - ١٩٩٨ مارس

جمال حبلان - شخصية مصر - مرجع سابق : ص ٥٩٨ - ٦٠٠ .

محمد حليم مراد - من هنا تبدأ - الجمهورية - ١٨ نوفمبر ١٩٨٢ .

حزب التجمع التقدمي الوحدوي - البرنامج السياسي العام - المؤتمر الأول للفرع -

١ - ١١ أبريل سنة ١٩٨٠ ، ص ١٧٩ - ١٩٢ .

عاطف أحمد فؤاد عبد اللطيف - السلطة والطبقات الاجتماعية في مصر - دراسة اجتماعية تاريخية - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس - مايو سنة ١٩٧٥ .

(٢) قد اعتمد اثنان هما مصطفى خيس والبقري في الأسابيع الأولى للثورة مهمة تنظيمهما اضرابا للمال في كفر الدوار .

إلغاء القضاء الاستثنائي (١) ، والاعتراف بتمييز الجريمة السياسية من الجريمة العادية وحظر عقوبة الإعدام في الجرائم السياسية ، فرض عقوبات رادعة على كل من يعذب مواطنا أن يكون لجميع الصحف الحزبية حقوق متساوية في النشر .

وتتمثل الديمقراطية النقابية والجماعية فيما يلي :

إطلاق الحرية الكاملة للتنظيمات والنقابات ويكون الانضمام إليها اختياريا .

حماية حق الكتاب والأدباء والفنانين في حرية التعبير والتنظيم الديمقراطي وتشجيعهم .

وعدم تجريم الرأي والرأي الآخر ويحرم للشعب حرية الإرادة والاختيار التي فقدتها آنذاك (٢) .

منه الآراء كانت تعمل وتعمل في أحشاء المجتمع المصري منذ إلغاء الأحزاب في بداية الثورة ولكنها كانت لا تجد لها متنفسا علينا والدليل على بقائها طوال فترة الدراسة ، أنها ظهرت وبشدة بعد موت عبد الناصر في سبتمبر ١٩٧٠ وفي بعض الأحيان من كانوا في معظم الأوقات قريبين من مواقع السلطة التنفيذية ومشاركين في صناعة القرار قبل مئاته (٣) .

---

(١) كانت تشكل محاكم عسكرية لحاكمه مثل الاتجاكات السياسية المخالفة للنظام وكان فيها مثل الاتهام هو نفسه القاضي مثل جمال سالم في بداية الثورة وما سمي بمحاكم الدجوى في الستينات حينما يروى اليطس .

(٢) لويس عوض - أقمعة الناصرية السبعة - مناقشة توليق الحكيم ومحمد حسنين هيكل - دار القضاء - بيروت ، سنة ١٩٧٥ ، ص ٣٦ .

(٣) افكار : منير مرسى - التجربة السياسية في مصر - الديمقراطية في مصر - مرجع سابق ص ٢٩ .



## الفصل الثالث

---

الفكر التربوي من ناحية الشكل (الصورة)



قام تحليلنا للفكر التربوى فى مصر من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠ وفق نموذج مرفق فى نهاية الرسالة قام على أسلوب تحليل المضمون كأسلوب من أساليب المسح الاجتماعى ( الوصفى ) وهذا الأسلوب تكمن ماهيته فى كونه يودى الى وصف كى وموضوعى للمحتوى المراد تحليله وكان هذا المحتوى هو الكتابات التربوية للمتخصصين فى التربية كما تظهر فى الموريات المتخصصة كصحيفة التربية - بصفة رئيسية - أو مجلة التربية الحديثة - أو مجلة التربية الأساسية أو مجلة تنمية المجتمع أو النشرات أو المؤتمرات أو الكتب وهو يعتمد فيها على الكتاب المؤثرين فى حركة الفكر التربوى فى مصر سواء على مستوى المفاهيم أو على التصورات . وقد صممت فئات وعناصر هذا النموذج وفق ما أسفر عنه رصد خصائص المجتمع المصرى تاريخيا وحتى نهاية الفترة موضوع الدراسة .

وتمثلت موضوعية هذا النموذج فى عرضه على محكمين من اقسام أصول التربية والمناهج وعلم الاجتماع والفلسفة وقد اتفق معظمهم على حلف بعض الفئات واتفق البعض الآخر على ادماج بعض العناصر أو تعديل بعضها الآخر . . الى أن انتهى النموذج الى الشكل المرفق فى نهاية الرسالة .

وكذلك تمثلت الموضوعية أيضا فى القيام بتطبيق هذا النموذج مرة أخرى على بعض الكتابات فى فترات متباعدة وصلت فى بعضها الى شهرين وبهذين الاجرائين ! كان الاطمئنان تقريبا الى صدق وثبات هذا النموذج فى قياس ما يقبسه .

تجدر الإشارة الى أننا لن نقصر على التحليل الكمي اذ منسوب لمستبعد هذا بتحليل كیفى للنتائج معتمدا على تحليل المجتمع - كما عرض فى الفصل الثانى - الى جانب مسلمات الدراسة ووجهة نظر الباحث وذلك كله بهدف تفسير النتائج الكمية .

وسوف نعرض في هذا الجزء النتائج مرتبة وفق ترتيب فئات وعناصر نموذج التحليل المشار اليه . . . وهي مرتبة وفق ما يلي :

أولاً : فئات تتعلق بإهمية الفكر . . . وهي تتضمن الفئات الأولى ، والثانية ، والثالثة ، والرابعة .

ثانياً : فئة تتعلق بطبيعة البيئة التي تحدثت عنها الكتابات ، وهي الفئة الخامسة .

ثالثاً : فئة تتعلق بمنهج الكتاب ، وهي الفئة السادسة .

رابعاً : فئات تتعلق بموقف الفكر في بعض القضايا وهي الفئة السابعة والثامنة والتاسعة .

خامساً : فئة تتعلق بمسئولية الفكر المطروح في الكتابات بواقع المجتمع المصري ومشكلاته كما حددتها الدراسة الراحنة وهي العاشرة .

وبناءً من الفئات الأولى حتى السادسة يمكن اعتبارها فئات تتعلق بالفكر من الناحية الصورية أى من حيث الشكل الذى يظهر عليه الفكر .  
وهي سوف تكون محور الفصل الثالث .

أما الفئات الأخرى فيمكن اعتبارها فئات تشير الى مضمون الفكر الذى يربى في فترة الدراسة وسوف يستغرقها الفصل الرابع .

وتجدر الإشارة الى أن كل فئة يندرج تحتها عدد معين من العناصر التى تتضمنها الفئة ، وتوجد جداول كنية توضح عدد تكرارات ظهور هذا العنصر في الكتابات التى شملها التحليل وأيضاً توضح النسبة المئوية لعدد التكرارات لهذا العنصر مقسومة على العدد الكلى لمجموع الكتابات التى شملها التحليل . . . .

وعند عرض النتائج يجب ملاحظة . . .

- ١ - أن هناك بعض الفئات تستغرق أكثر من عنصر من نفس الفئة .
- ٢ - أن العناصر ليست محددة تحديداً قاطعاً مانعاً بين بعضها والبعض الآخر .
- ٣ - أن بعض الكتب يقوم بتأليفها أكثر من كاتب ونتيجة لما قد يكون من اختلاف بين المؤلفين في بعض القضايا فقد قام الباحث بتحليل كل جزء لكل كاتب على حده . ولذلك فإن هذا النوع من الكتب يتكرر فيه بعض العناصر المتعارضة .

٤ - من الممكن استخدام بعض المواد في فئات متعددة

أولاً : فئات تتعلق بمهامية الفكر :

الفئة الأولى : تتعلق بالفكرة التي تطرحها المادة المقروءة .

جدول رقم ( ١١ )

النسبة المئوية	عدد التكرارات	العناصر
٢٠٩.٠٩	٣٩	١ - يطرح الفكر بصورة Micro
٢٤.٠٩٠	٢٧	٢ - يطرح الفكر بصورة Macro

المقصود بطرح الفكرة بصورة Micro أنها تتعلق بفنيات التربية وإطارها . أما طرح الفكرة بصورة Macro المقصود به هو أن تكون الفكرة متعلقة بقضايا كلية عامة أو في إطار علاقة الفكر التربوي بمجالات الفكر الأخرى .

ونجد نتائج التحليل الأخرى كما هو موضح في الجدول رقم ( ١١ ) تشير إلى أن العنصر الأول كان عدد تكرارات ظهوره في المادة المقروءة المحللة أكثر من الفئة الثانية وكانت مضامين هذه الكتابات تؤكد على :

- توضيح طريقة جديدة في التربية عن طريق النشاط .
- أو تدور حول بحث التعليم في كيفية ملاعبته مع أوضاعنا الثقافية بإعادة النظر في نظامه .
- أو بحث مضامين فلسفة التعليم في إحدى الخطط الخمسية .
- أو دراسة العوامل المؤثرة على تكوين شخصية الفرد عن طريق دراسته للوسائط التربوية الثلاث ( الأسرة ، المجتمع ، المدرسة ) .
- تحقيق التفكير العلمي عن طريق القصة العلمية باعتبارها وسيلة .
- مناقشة ما يمكن أن تقوم به المدرسة الثانوية من أجل تحقيق المثلى العليا التي يريد المتعلمون تحقيقها وفق احتياجاتهم ووفق مطالب نموهم .
- يناقش مضامين التربية الاشتراكية باعتبارها نوعاً من أنواع التربية .

- يناقش قضية اعداد المعلم باعتبارها قضية هامة من الناحية التربوية .
- يناقش مضامين التربية الحديثة من وجهة نظر فلاسفة الولايات المتحدة الأمريكية والتحديات التي أكلوا عليها مثل منح النشاط ، وطريقة الوحدات في التعليم .
- وضع تصور لأمس نظرية جديدة في التربية تسترشد بمفاهيم التحليل النفسي كإطار تفسيري لهذه النظرية وهي في مضمونها تقوم على مجاوزة ما هو قائم ويكون محور العمل المنتج ، وهذه التربية الجديدة هي التي سوف تؤدي الى ثورة ثقافية في المجتمع .
- تؤكد على أن يكون الاهتمام الرئيس في مجال نمو الأمية هو دوافع التعليم عند الأميين أكثر من مجرد التركيز على الطريقة التي تنصب عليها معظم الكتابات في هذا المجال .
- تتناول كيفية اختيار التلاميذ للمراحل التعليمية من حيث معاييرها ونظم القبول في المراحل التعليمية المختلفة .
- تتناول رابطة خريجي كليات ومعايير التربية من حيث تاريخها وأهدافها وجهودها ثم مسئولية الخريجين في ضوء بيان ٣٠ مارس .
- تأييد السياسة التعليمية الجديدة التي أعلنتها وزارة التربية والتعليم وتقديم بعض الاقتراحات التي تراها الرابطة والخاصة بأمور المعلمين التعليمية .
- عرض قانون رابطة كليات ومعايير التربية .
- يتناول محوراً من محاور التربية وهو التربية الأساسية .
- يعرض للمعركة الدائرة بين أنصار تعميم ما بعد المرحلة الابتدائية ومناقشة هل يكون بصرفات أم حجاباً ؟
- الفصل باعتباره ظاهرة اجتماعية تخضع للتحليل من حيث أنه في نفس الوقت ميدان للظواهر السيكولوجية .
- مناقشة الأسس التربوية للقومية العربية .
- يوضح بعض التعليمات والنصائح لجامع البيانات من مواقع الممارسة .
- إثارة التساؤلات حول قضية : من نعلم ؟ وعلى أي أساس تختارهم ؟ وما الصيغة الملائمة لتعليمهم ؟ وما هو مستوى المعلمين الذي تقسه ؟ .
- يتناول قضية الكم والكيف في التعليم .

- يناقش مدى توجيه التربية والتعليم على أساس الدراسة الواقعية وأيضاً الاستناد الى نتائج الدراسات فى العلوم التى تسترشد بها التربية وخاصة علم النفس ، الى جانب آراء التربويين ذوى المكانة العالمية .
- تقييم للكتب المستعملة فى محو الأمية وفق معايير مشتقة من المراحل المختلفة التى يجتازها الإنسان فى تعلم القراءة ، وهذه المراحل مشتقة من الدراسات العلمية والملاحظات الشخصية للكاتب .
- يذكر صورة واقعية عن بعض نماذج العمل الميدانى ومشكلاته فى ضوء أنواع النشاط التى قام بها رجال المركز الدولى للتربية الأساسية بـسرسي الليان .
- يتعرض لمشكلة الدروس الخاصة من حيث التعريف بأسبابها والحلول المقترحة لحلها .
- توضيح بعض المفاهيم الشائعة فى علم الاجتماع .
- مناقشة المواقف التى تعترض الحملات التعليمية .
- يعرض للمدرسة التقليدية ، والمدرسة التقدمية داعياً للأخذ بمدرسة المجتمع .
- الدعوة الى اجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة بالعملية التربوية .
- يتناول اتجاهات اعداد المعلمين واتجاهات الدراسات التربوية كما ظهر فى المؤتمر التوعى للدراسات التربوية واعداد المعلمين المنعقد فى فبراير ١٩٦٧ بالقاهرة والذي انبثق من مؤتمر تطوير التعليم العالى والجامعى فى الجمهورية العربية المتحدة .
- يركز على أهمية المتابعة فى مرافق التربية والتعليم أخذاً بالميثاق كإطار مرجعى .
- يتعلق باستخدام الأسلوب الجماعى فى القيادة فى مختلف مرافق التربية والتعليم .
- يعرض للاتجاهات التربوية فى العالم .
- يناقش مسألة الحضور والغياب فى المدارس والجامعات .
- يتعرض للقيادة فى التربية ويعتبرها فن ، ويحدد مبادئها والصفات المميزة للقيادة ويضع معايير لتقييمها .

- يتعرض لأهمية رسالة المعلم في التوعية والتوجيه القومي .
- أما العنصر الثاني في الفئة الأولى :- يتعلق بطرح الفكرة بصورة Macro أي متعلقة بقضايا كلية عامة أو في إطار علاقة الفكر التربوي بمجالات الفكر الأخرى .
- وكانت مضامين الكتابات المندرجة تحت هذا العنصر تؤكد على :
  - علاقة الفكر التربوي بما يحدث في المجتمع خاصة وأن النظريات التربوية ما هي إلا تبرير وانعكاس لظروف المجتمع .
  - التربية تستمد مقوماتها من المجتمع حيث تتأثر بنوع المجتمع الذي توجد فيه .
  - تؤكد على ضرورة اختلاف المناهج تبعاً لاختلاف البيئات .
  - مناقشة قضايا التعليم في مختلف مراحله وعلاقته بسوق العمل والتعويض للتخطيط للهيكल الوظيفي بدلاً من معتمداً في وزارات متعددة بلغت أربع عشرة وزارة .
  - الاهتمام ببعض القضايا مثل الأمية التي تعتبر مشكلة اجتماعية وقضية زيادة الانتاج ومواجهة التطور الصناعي والزراعي والتجاري من الناحية الاقتصادية ، وقضية التعاون مع الدول الأخرى خاصة الدول العربية والأفرو آسيوية .
  - ضرورة مراجعة دور المدرسة الثانوية في المجال الاقتصادي ومناقشة مدى استيعاب المدرسة للاتجاهات المطروحة في المجتمع ( الاشتراكية - والديمقراطية - والتعاونية ) .
  - كيفية تطبيق أهداف المجتمع المعلنه ، مرافق التربية والتعليم .
  - كيفية تحويل مبادئ الميثاق الى عادات وسلوك واقم عن طريق التعليم . ويكون أهم محورين فيه هما المدرسة والمعلم .
  - التأكيد على الديمقراطية باعتبارها فلسفة وذلك من أجل جعلها واقما ووسيلة تمير المدرسة عليها .
  - التأكيد على دور التربية والتعليم في بناء المجتمع الاشتراكي وذلك بإرجاعه نظم التعليم والخدمات التعليمية والمناهج وطرق التدريس وإعطاء المزيد من الاستقلال للإدارات المحلية .



- التأكيد على دور التربية في حيوية الثقافة وقدرتها على الابتكار والتماصك والتكامل بين عناصرها والموازنة بين جوانبها المختلفة ، وما تنسم به من مرونة .
- للتأكيد على العلاقة بين التخطيط التربوي والتخطيط القومي على مستوى الدولة . والتأكيد على أن اعتماد السياسة التعليمية عن مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية يعطل التطور الاقتصادي والاجتماعي .
- مناقشة كيفية الاصلاح التعليمي حتى يساير التغيرات التي تحدث في المجتمع مع الأخذ في الاعتبار أن التعليم هو المرأة التي تمكس هذه التغيرات وهو القوة القيادية الفعالة التي قد تلعب دورا بالغ الأهمية في تطويرها من ناحية أخرى .
- تأكيد على ضرورة تراكب الفكر التربوي مع حركة المجتمع مع الأخذ في الاعتبار النظرة الكلية كمنهج من مناهج الفكر العمل والمشاركة الواسعة العميقة حتى يقوم كل انسان بمسئوليته وأيضا لا بد من اتباع الجماعة في العمل وراث الوعى التخطيطي وسيادة روح التبعة ضد التخلف ، ويناقش أيضا أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يعنى أن تتاح للتلاميذ بداية فرصهم التعليمية من خط واحد وأن يتم نموهم وتقدمهم بعد ذلك حسب جهودهم فى التحصيل وطاقاتهم فى النمو .
- يدرس علاقة التربية والتعليم وضرورة تفاعلها مع الصناعة وأن الأساليب التربوية التعليمية تمكن التكنولوجيا أن تلعب دورها فى تطوير الصناعة .
- التعليم الابتدائي من وجهة النظر الاشتراكية يمثل مجموع أطفال الشعب دون تفرقة أو تمييز لفترة محددة من الزمن بقصد تكوينهم كمواطنين صالحين فى المجتمع والتربية الاشتراكية بصفة عامة محورها الصل بأسلوب التعاون .
- للفكر التربوي فى مصر بعض الفترات التاريخية أبعاد اقتصادية واجتماعية تؤثر على حركته .
- من أهم الجوانب التربوية للتطوير الصناعى والاقتصادى فى الجمهورية العربية المتحدة التوسع فى التعليم الفنى وإعادة النظر فى الطرق والمناهج التى يغلب عليها الطابع النظرى خاصة فى المدارس الثانوية والنظر الى اعتماد خريجي الكليات النظرية حيث اعتمادهم تتزايد دون

- حاجة فعلية لهم ويجب الاهتمام بالمهارات الى جانب قدر من الثقافة في التعليم الفني حيث ان تحقيق هذا يزيد من انتاجية الطلاب .

- يمكن لقادة التوجيه القومي للمعلمين أن يقوموا بدورهم في التوجيه انقوى داخل التنظيم السياسى فى تنمية اتجاهات قومية (كالادخار) وكذلك يمكن أن يكون لهم دور رائد فى خطط التنمية .

- وجوب استيعاب التعليم لمضامين الميثاق وتحويلها الى اتجاهات باعتبار ان خير ضمان لتحقيق أهداف الميثاق هو التعليم .

- التعليم لا يمكن النظر اليه نظرة حيادية تقوم على مسلمات أن الكون والمجتمع والانسان كل فى جوهره واحد فى كل زمان ومكان ، والتعليم تسيطر عليه الدولة ومن ثم فهو يتشرب فلسفة الدولة .

- يجب اعادة تخطيط التعليم بحيث يكون مرتبطا باحتياجات القوى العاملة .

- يؤكد على أن مبدأ تكافؤ الفرص يقصد به اتاحة الفرصة لكل فرد ليضطلع بدوره فى المجتمع ويختار نوع العمل أو المجال الذى يزاول فيه بقدر ما تؤهله قدراته وخبراته وبذلك يكون هذا المبدأ بمثابة تنظيم اجتماعى يهدف للافادة من جميع أفراد المجتمع ومساعدتهم فى بناء الوطن وهو يقوم على مبادئ رئيسية من دعائم الديمقراطية الحديثة وهى الايمان بالقيمة الذاتية للفرد وتمتعه بالحرية والمساواة بينه وبين غيره من الأفراد وهذا المبدأ فى كنهه وكيفيه يختلف من دولة الى أخرى باعتبار أن مفهوم الديمقراطية يتشكل تبعا للإطار الاقتصادى لكل دولة والفلسفة السياسية لها .

- التربية أداة من أدوات النمو الاقتصادى وتوضح أن الفكر التربوى مرتبط بمبادئ المعرفة الأخرى .

من الملاحظ أن الكتابات التى كانت تطرح فيها الأفكار بصورة Micro كانت فى مجملها أكثر من الكتابات التى كانت أفكارها تعرض بصورة Macro وقد يرجع هذا الى النظرة الجزئية التفتيتية فى تناول الأمور أكثر من النظرة الكلية الشمولية التى تعتبر الظواهر التى تدرسها ليست فى النهاية مجرد جمع لاعداد العناصر التى تندرج تحتها وانما تنظر للمحصلة النهائية لهذا الجمع باعتباره أكبر من مجموع أجزائه من ناحية وتأخذ فى اعتبارها أيضا علاقات التأثير والتأثر بين

المنظومات المختلفة التي تنمّرج تحت نظام أكبر منها ويحتويها ويكون جزءا متفاعلا في منظومة أخرى وهكذا .

وهذا ينطوي على إنكار - ربما بوعي أو بدون وعي - وحده المعرفة وتكاملها ومن ثم علم إدراك أن الحدود بين العلوم والمجالات المختلفة حدود مصطنعة فرضتها ظروف كثيرة أهمها التراكم والتشابك الضخم للمعارف والنمو المتسارع للعلوم هذا الأمر الذي فرض التخصص الدقيق على العلوم والمعارف بصفة عامة وهذا الموقف قد يكون راجعا - بوعي أو بدون وعي - إلى تغلغل الاتجاهات البراجماتية لدى من يتصدى لأمر التربية في مصر فقد كانت الكتب المترجمة في الفلسفة الأمريكية وخاصة الفلسفة التربوية - على سبيل المثال - التي حظى روادها باهتمام كبير حتى أن جون ديوي أحد مؤسسي هذه الفلسفة لم يحظ فيلسوف مثله مثلما حظى من ترجمات وكتابات كثيرة عنه في مصر .

هذا في الوقت الذي كانت تروج فيه مؤسسة فرانكلين كتاباتها في تلك الفترة في مجالات التربية وعلم النفس والاجتماع والفلسفة وصلت عددها - كما يقرر البعض - إلى ٢١٨ كتاب حتى سنة ١٩٦٥ في الوقت الذي كان يعلن في مصر على المستوى السياسي الرسمي مواجهة الفكر الراسمالي ووصل عدد الكتب الخاصة بالتربية إلى ٨٢ كتابا وعلم النفس ٦٣ كتابا وعلم الاجتماع ٤١ كتابا والفلسفة ٣٢ كتابا وقد كان موجهها للمعلم ١٧ كتابا حتى سنة ١٩٦٥ وكانت تقوم باعتبارها بحثا تربوية لخدمة المعلم وهي بإشراف وتقديم نائب وزير سابق - كما يقرر صاحب هذا المؤلف (١) - هذا إلى جانب أن تاريخ هذه الفلسفة الأمريكية في التربية يرجع إلى الأربعينيات من هذا القرن مما لا يدع مجالاً للشك في حتمية تأثيرها على العاملين في حقل التربية ومفكرها وهذا الاستنتاج قد يوافق في بعض جوانبه مع ما يؤكده الدارسون لحركة الفكر التربوي في مصر من حيث التقرير بأن أهم ما يمكن ملاحظته على حركة الفكر التربوي في مصر في هذه الفترة أنه كان متأثرا إلى حد كبير بحركة الفكر التربوي في الخارج وبالذات أصبحوا يشكلون الجبهة الكبرى لاساتنة الكلية الوحيدة للتربية في مصر وهذا أدى إلى أن يصطبغ الانتاج الفكري في عمومها بالفلسفة الأمريكية وبالتربية الأمريكية دون أن تتاح الفرصة لأية اتجاهات أخرى أن تعبر عن نفسها (٢) .

- (١) أدب ديمتري - وجه أمريكا للبحث في التربية - وزارة الثقافة - المؤسسة المصرية للتراث والنشر - سنة ١٩٦٨ ، القاهرة ص ٣٤ - ٣٥ .  
(٢) سميه اسماعيل على وآخرون - تجربة ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ في التعليم - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة سنة ١٩٨٣ ، ص ٣٣ - ٣٤ .

ومن جهة أخرى كان هناك التشكيك في امكانية أن يكون لنا فكر تربوي خاص يمكن الاعتماد عليه دون اغفال للاتجاهات العالمية في نفس الوقت وهذا أمر يختلف عن مجرد الوقوف موقف المستقبل المجتر للفكر الأجنبي دون تمثله في ضوء واقعنا ومشكلاتنا وامكانياتنا .

وقد كان التعبير عن هذه الفلسفة يظهر من وقت لآخر - متوافقا مع ما كان يدعو اليه المستعمرون - من تقلص فرص التعليم وتقويض الجهود الداعية لانتشاره معللين بمختلف الحجج وكانت الدعوة الى هذا الحد من انتشار التعليم تأخذ صورا مختلفة تخفى وراء مسحوحجج باسم العلمية المستوحاة من هذه الفلسفة الموجهة لخدمة اغراضهم في معظم الأحيان - مثل الاقتصاد والدعوة لسياسة الكيف ووضعها في موقف تناقض مع أي سياسة للتوسع في التعليم والتركيز على أن سياسة الكم هي المؤدية الى تدهور الكيف وهي العامل الوحيد لتدهور هذا الكيف ويمثل هذا التيار في مصر اسماعيل القباني وهو يقرر في أكثر من موضع أن « التضحية بالكيف في سبيل الكم عامل من العوامل التي تؤدي الى ضياع الاغراض الحققة المقصودة من التعليم (١) »

وبالطبع ليس يخفى التوجهات الاجتماعية التي تقف وراء كل من أنصار الكم وأنصار الكيف .

ومن جهة أخرى كان الاهتمام بالعلم ( التجريبي ) في ذلك الوقت - الذي ينصب في جوهره على دراسة ما هو محسوس وما هو جزئي الأمر الذي جعل الاهتمام بالموقف التجريبي المبسط في ملاحظة الظواهر الاجتماعية في غيبة الاطار النظري الشامل المفسر وانطلاقا من هذا الفكر يجد الانسان نفسه مرغما على رفض الكتابات التي تتسم بالتنظيرات بدعوى أنها تقود الى متاهات ميتافيزيقية وهذا ينطوي بطبيعة الحال على رفض ضمني للأيدولوجيا وذلك بدعوى الموضوعية التي يعتبرها أنصار هذه المدرسة ضد الذاتية متقافلين أن - لا موضوعية بمعزل عن الذاتية وأن لا تجريبية بدون أيدولوجيا موجهة لها باعتبارها هي الاطار الموجه لهذه التجريبية وهي الاطار المرجعي أيضا في نفس الوقت .

وفق ذلك وغيره جاءت معظم الكتابات متسمة بالنظرة الجزئية في تناول الظواهر .

---

(١) اسماعيل القباني - التربية عن طريق النشاط - الطبعة الأولى مكتبة النهضة المصرية - يناير ١٩٥٨ - المقدمة .

وفيما يل بعض الأمثلة على هذا :

مثال : •• عقيدتي أن نقطة البداية في كل انتاج تربوي مرغوب فيه ليس هو مكان المصنع أى المدرسة ، ولا مواد الصناعة وهي المقررات والأبواب ، ولكن الصانع نفسه وهو المعلم • فلسفته ، عاطفته ، نفسيته ، فهمه لما يريد أن يعمل ، تحمسه للانتاج ؛ غيرته على الوظيفة التي يؤديها انتاجه في المجتمع ، مهارة أصابعه في معالجة المادة الآدمية التي بين يديه •

هذا ان صبح في كل اصلاح تربوي مرغوب فيه ، فهو أصبح في حالة التربية من أجل القومية العربية والوحدة العربية لأنها قبل كل شيء امر يتصل بالسياسة والعقيدة وهما امران يحتاجان الى اقتناع واخلاص ••• « (١) »

في هذا المثال نجد العيب الأساسي في كل اصلاح تربوي يقع على المعلم فقط دون مراعاة لظروفه ، وإمكانياته ، ومدى اعداده ، ودخله ، ومشكلاته الخاصة ، هذا في الوقت الذي لم يتعرض فيه الكاتب للفعل العوامل الأخرى التي يؤكدها الكثيرون وهي الدخول من مدخل المصالح الاقتصادية المشتركة بين الدول العربية - وذلك على غرار السوق الأوربية المشتركة على أقل تقدير - حتى تكون وحدة حقيقية بين الشعوب العربية من خلال مصالحها المشتركة وليس مجرد الاقتصر على الوحدة بين الحكومات ورؤسائها فقط هذا في مجال تحقيق الوحدة العربية •

أما بالنسبة لأى اصلاح تربوي فإنه لا توجد الإشارة الى الظروف المجتمعية المحيطة والتي تعمل على تدعيم أى اصلاح بل وتمززه هي ، ويختلف مع الكاتب زميل آخر معاصر له حيث يقرر ••• أن عملية تعديل المعتقدات والاتجاهات والمفاهيم ليست مجرد عملية فكرية لأنها ترتبط بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد وما يسود هذا الوسط من اتجاهات فكرية وعقائدية وسلوكية وترتبط بمركز الفرد في هذا الوسط ويدوره فيه « (٢) » •

مثال آخر يتعلق بالقرار ان أسباب الفروس الخصوصية تتمثل في :

١ - التوسع الكبير في التعليم خاصة في المرحلة الابتدائية ثم الضمور

- 
- (١) أبو الفتح رضوان - التربية والقومية العربية - مجلة العلوم الاجتماعية - تصدرها رابطة أساتذة للأزاد الاجتماعية - المجلد الثاني - يونية سنة ١٩٥٨ ، من ١٥٣ •  
(٢) صادق سمعان - الفلسفة والتربية - دار النهضة العربية - الطبعة الأولى - سنة ١٩٦٢ ، ص ٢٥٥ •

الشديد في المرحلتين الإعدادية والثانوية بحيث لا تستوعب المرحلة

الإعدادية غير ٢٠٪ من المقيدون في الصف السادس .

٢ - المرحلة الابتدائية تجمع بين الأسوياء وغير الأسوياء .

٣ - وجود أنواع مختلفة من المدرسين غير المؤهلين .

٤ - كثافة القمصان .

٥ - نصيب الفصل من المدرسين .

٦ - نظم الامتحانات (١) .

في المثال السابق اغفال لوضع المدرسين المادي المتدهور بالمقارنة  
بنظرائهم في الوظائف والمهن الأخرى هذا الوضع الذي لا يستطيع به  
سداد حاجاته الأساسية الا يدخل آخر سواء كانت الانصراف الى أعمال  
أخرى غير التدريس أو لاعطاء الدروس الخاصة وتتحول العملية التعليمية  
في المدرسة الى عملية شكلية بعد ذلك في معظم الأحيان .

وفي هذا أيضا اغفال لنظم وسياسات القبول عن طريق مكاتب  
التنسيق ، وإغفال الثنائية الموجودة في النظام التعليمي حيث هناك  
نظامان أحدهما مفتوح موصل للجامعة والآخر مغلق فمثلا في التعليم الفني  
الأمر يجعل معظم الطلاب يتجه الى الدروس الإضافية بل أي وسائل أخرى -  
أخلاقية أو غير أخلاقية - تتيح لهم الالتحاق بهذا النظام المفتوح ، كما أنه  
يصاحب هذا ، التحقير من الحرف والمهن من حيث النظر الى التعليم  
الفني أنه مرحلة منتهية مسفودة لا توصل الى المراحل العليا من التعليم  
كما أن التعليم النظري - في المدرسة الثانوية العامة - المؤدى الى الجامعة  
سوف يوصل الى الوظيفة المضمونة - تبعا لسياسات توظيف الخريجين  
في ذلك الوقت - ومن ثم فالتعليم والتدرج في مراحله الى جانب الوظيفة  
المضمونة في النهاية قد جعل البعض ينظر اليه الى أنه هو السبيل الى  
التدرج الاجتماعي .

مثال آخر : «... المثل الأعلى هو ألا تكون العناية بالكم على حساب  
الكيف بيد أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التضحية في العناية  
بالكم على حساب الكيف ... » (٢) .

(١) محمد توفيق السيد - مشكلة الدروس الخصوصية - صحيفة التربية - العدد  
الثاني - يناير سنة ١٩٦٨ ؛ السنة الثمرون ؛ ص ٣ - ٥ .  
(٢) أمير قطر - الاشتراكية والتعليم - التربية الحديثة - العدد الأول السنة  
السادسة والثلاثون - مجلة دورية تصدر عن الجاسة الأمريكية بالقاهرة أكتوبر سنة ١٩٦٢ .  
ص ٣ - ٦ .

هذا الحديث يضع الكم في مقابل الكيف وهو ينطوى على مسلمة أنهما بالضرورة متناقضان ولا يلتقيان وهذا غير صحيح في معظم الأحيان هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن أي كم جديد هو بالطبع يؤدي الى كيف جديد خاصة في ظروف مجتمعنا الذي يعاني أكثر من نصفه من الأمية المصاحبة للتخلف .

وهو بدلا من أن يسلم بأن التوسع ضرورة تفرضها ظروف مجتمعنا ولكن الصيغ المدرسية ( النظامية ) الموجودة هي التي تحتاج الى اعادة النظر والاتجاه الى التربية اللا منسية والأخذ بالبدائل الأخرى قد يكون هو الحل لاجتياز مجتمعنا حالة التخلف في هذا المجال والتي قد لا يغير مجرد اعطاء جرعات معينة من بعض المواد أو المناهج التي تدرس ، أو تعديل شروط الالتحاق بمعاهد اعداد المعلمين أو انشاء مزيد من النور أو تزويد طلابه بالنظريات الحديثة في التربية وعلم النفس أو المناقاة بأخذ بعض الاتجاهات العالمية في اعداده دون توضيح كيفية تحقيق ذلك في مجتمعنا مثلاً يقرر البعض في المؤتمر النوعي للدراسات التربوية واعداد المعلمين في الفترة ما بين ٣ الى ٩ فبراير سنة ١٩٦٧ بالقاهرة والمنتبق عن مؤتمر تطوير التعليم العالي والجامعي للجمهورية العربية المتحدة فتشير الاتجاهات لاعداد معلم المرحلة الأولى أن يكون بعد اتمام المرحلة الثانوية العامة في اطار الجامعة لمدة عامين على الأقل أو اعداده في دور المعلمين والمعلمات لمدة خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية (١) . ولكن دون الإشارة الى كيفية اختيار النوعية من الطلاب التي تنتظم في هذا النظام وحل هذا الاختيار يظل كما هو الحال عليه يشمل أصحاب الجامعات المنخفضة في دخول هذا النظام ومن لم يستطيعوا الالتحاق بالكلليات المختلفة أو دخول المرحلة الثانوية العامة الموصلة الى الجامعة وماهية المحتوى المقدم في هذه النظم وماهية فلسفتها ومن ثم أهدافها .

وكذلك نجد البعض في نفسايا أخرى يرى مجرد تعديل بعض القوانين أو ارماء سياسات تعليمية جديدة (٢) أو تعديل طرق التدريس وادخال طرق جديدة أخرى (٣) أو تحسين أحوال المعلم فقط أو تغيير بنية

- 
- (١) انظر - ابراهيم هصمت نطاق - الاتجاهات الجديدة في الدراسات التربوية واعداد المعلمين - صحيفة التربية - العدد الثالث - السنة العشرين - مارس سنة ١٩٦٨ .  
(٢) انظر محسن حانق غانم - فلسفة التعليم في الحلة الخمسية القادمة - صحيفة التربية - السنة الثانية والعشرون - العدد الثاني - يناير سنة ١٩٧٠ .  
(٣) انظر اسماعيل التبانى - التربية عن طريق التفاسل - مرجع سابق - الفصل الثالث .

التعليم فقط أو تغيير شروط الالتحاق بمراحل التعليم المختلفة • بل أن البعض يرى مجرد تغيير نوع القيادة داخل المدرسة (١) •  
أو مجرد عرض للاتجاهات العالمية في التربية (٢) •

كل من هذه الموضوعات وهذه الاهتمامات وإن كانت تعتبر هامة إلا أنها كانت تبحث كل منها بمعزل عن الآخر أو ينحو نحو التركيز على هذه القضية دون غيرها أو اعتبار أن هذه المشكلات تعتبر تربوية في أسبابها مغفلة الأسباب الأخرى وعلى الرغم من هذا فإن بعض الكتابات - وإن كانت أقل من سابقتها كما كان واضحا في التحليل الكمي - أخذت في اعتبارها مجالات الفكر الأخرى ، متسمة بالكلية في تتبعها للمسببات المتشابكة المتداخلة وتفسير الظواهر • فعلى الرغم من أن البعض كان يعرض للأداء التربوية متصورا أن هذه الآراء قد تصلح لكل مكان دون الأخذ في الاعتبار اجتماعية المعرفة ومن ثم اجتماعية التربية جاءت بعض الكتابات على العكس من ذلك • فعلى سبيل المثال يقرر البعض أن التربية تتأثر بنوع المجتمع الذي توجد فيه ، ومن ثم فالتعليم في أي مجتمع يجب أن يخدم غرضا اجتماعيا كما يجب أن يقوم على أساس احساس الكبار بظروف مجتمعهم واختيار اغراض التربية في ضوء هذه الظروف المتغيرة ، كما أن المشكلات التي يعيش فيها الناس خارج المدرسة هي الأساس الأول الذي يجب أن يقوم عليه المنهج المدرسي • (٣) •

ويؤكد البعض المتداخل والاعتماد المتبادل بين ميادين التربية وبينها وبين العلوم الأخرى وفيما يلي بعض مقتطفات في هذا الصدد •  
« فلسفة التربية لا يمكنها أن تستغنى عن الأسس الاجتماعية والتاريخية تماما كما أنه لا يمكن للأسس الاجتماعية والتاريخية الاستغناء عنها • فالتحليل الاجتماعي والنظرة الثقافية الشاملة ورؤية العلاقات والارتباطات بين التربية والقوى السياسية والاقتصادية والدينية - هذه كلها من أساسيات فلسفة التربية ، لأن فلسفة التربية

---

(١) انظر محمد خليفة بركات - القيادة الجبائية - صحيفة التربية - السنة الخامسة عشرة - نوفمبر سنة ١٩٦٢ - العدد الأول •  
(٢) انظر - محمد خيرى حريى وآخرون - الاتجاهات التربوية المعاصرة - مركز الوثائق والبحوث التربوية لقرة (٢) - وزارة التربية والتعليم المركزية - القاهرة - أبريل سنة ١٩٦١ ، ص ٩ - ١٩ •  
(٣) محمد الهادى عفيفى وآخرون - مفاهيم جديدة في التربية - مطبعة رويال ، الاسكندرية - ٥٥٠ ص ٥٨ - ٥٩ •



لا بد أن تقوم على فلسفة اجتماعية • والأسس الاجتماعية تعتمد بطورها على الأسس الفلسفية ، فالتحليل الاجتماعي لابد أن يقوم في ضوء فلسفة معينة والا جاء هذا التحليل مختلطا مضطربا ، كما أن الأسس الاجتماعية لا تستغنى عن الفلسفة في دراسة نظريات العلوم التي تعتمد عليها ( كعلم الاجتماع ، علم النفس الاجتماعي ، الأنثروبولوجي ، الاقتصاد ، السياسة ... ) • حتى يمكنها أن تختار من بينها ما يصلح لأغراضها • وينطبق هذا على العلاقة بين الأسس التاريخية وفلسفة التربية • (١) .

ويعتبر البعض أيضا أن « ما نراه بين نظم التعليم المختلفة من خلافات لا يرجع في الأغلب الأعم إلى تطبيق نظريات مرسومة مختلفة ، بقدر ما يرجع إلى الظروف والملازمات الكائنة فعلا في حياة الأمم ، وما للنظريات التربوية إلا تبرير لهذه الظروف والملازمات ، فكما تكون الدولة تكون المدرسة » (٢) •

وهذه النظرة تؤكد على اجتماعية التربية وبيان أنها تستمد مقوماتها من المجتمع حيث تتأثر التربية بنوع المجتمع الذي توجد فيه •

إلا أن معظم الكتابات لم تتناول دراسة مدى العلاقة القائمة بين الأفكار التربوية والفئات المسيطرة على مقاليد الأمور ومدى تعبيرها عن مصالح هذه الفئات •

ومن الملاحظات الواضحة أيضا أن معظم الكتابات كانت متساقطة لفظا - لما يطرحه الساسة من مفهومات فعند إعلان أن مصر تنتهج الخط الاشتراكي أصبحت كلمة الاشتراكية ترد في معظم الكتابات رغم أنها لم تظهر في الكتابات قبل ذلك •

إلا أنه يمكن ملاحظة أن بعض الكتابات كانت تلج بصورة أساسية على ضرورة أن تسود النظرة الكلية في الفكر التربوي وهذا تأكيد على أنها مازالت غائبة حتى هذه الدعوة التي كان مضمونها يؤكد على أنه لكي يتوأكب الفكر التربوي مع حركة المجتمع الجديد ينقصه النظرة الكلية كمنهج من مناهج الفكر والعمل والمشاركة الواسعة العميقة حتى يقوم كل إنسان بمسئوليته ، وكذلك الجماعية في العمل والوعي التخطيطي وبث روح التعبئة ضد التخلف والتأكيد على أن تتاح للتلاميذ أن يبدؤوا

(١) صادق سمعان - الفلسفة والتربية - مرجع سابق ، ص ٢٢٣ - ٢٢٤ •

(٢) محمد مصور رضوان وآخرون - مفاهيم جديدة في التربية - مرجع سابق ، ص ١٤٤ - ١٤٧ •

فربصهم التعليمية من خط واحد ، وأن يتم نهمهم بتقديم بعد ذلك حسب جهودهم في التحصيل وطاقاتهم على النمو وعند مناقشة قضايا المضمون التربوي الجديد منذ يوليو ١٩٥٢ يناقش النشاط الاقتصادي ومشكلة الموانع لتحقيق الأهداف الاجتماعية وإزالة الخوف باعتباره دافعا للعمل لنقله من صور العلاقات الشخصية الى العلاقات الموضوعية اللازمة للنظام الجديد والمشاركة الواعية من أجل تحمل المسئوليات (١) .

ما تجدر الإشارة اليه في هذا الصدد أن بعض الكتاب لهم كتابات يمكن تصنيفها تحت أكثر من فئة بل وتحت عناصر متناقضة ، وفيما يلي إحدى الكتابات التي صنفت بعض محتويات تحت العنصر الأول Micro ويمكن أن تصنف أيضا على أنها لا تعتمد على عنصر واحد في التفسير وفيما يلي جزء منها :

• • • إذا سلمنا بالهجمات فلا بد أن تسلم بالنتائج • إذا سلمنا أن قوام الوحدة العربية هي أن تكون فكرة وعاطفة ومثلا أعلى وإرادة ، سلوكا عند كل مواطن فالوسيلة الوحيدة لتحقيقها هي التربية ، فالتربية هي فن صناعة المواطنين ، وهي في هذا الباب الفن الوحيد ، ماذا يشغل فكر المواطن وماذا يبني عاطفته ، وماذا يقنعه بمثل أعلى في الحياة ، وماذا يبني إرادته ويشد عزيمته لاتجاه قومي أو اجتماعي معين ، أي ماذا يبني فيه نوعا معيناً من السلوك ؟ انها التربية ولا شيء غير التربية • وإذا لم تصنع التربية هذا فماذا تصنع إذن ؟ وإذا صنعت عمليات أخرى كل هذا فقيم التربية إذن ؟ ولماذا نربي والتربية كما نعلم عملية كثيرة الجهد عظيمة التكاليف •

وسمئلتنا الأولى إذن في تقرير الوحدة العربية وتحويلها الى حقيقة هي التربية ولكن لماذا نطلق باب الاجتهاد وفي الدنيا وسائل كثيرة • ليس لنا في الدعاية والصحافة والاذاعة وشاشة السينما وخشبة المسرح وهياكل الكنائس ومناير المساجد عن المدرسة متفوحة ؟ ليست كلها وسائل مشروعة معترف بقيمتها في تكوين المواطنين ؟

ثم كيف ننس القادة والزعماء الذين اكتشفوا الوحدة العربية ، ونادوا بالوحدة العربية ، وأقاموا سياسة العرب على أساس وحدة العرب ، وحاربوا في سبيل هذه الوحدة - كل هذا دون أن يتعلموا

---

(١) حامد عمار - في بقاء الإشر - مركز تنمية للجمع في العالم العربي - مرسى لبنان سنة ١٩٦٤ ، ص ١٢ - ١٧ .

ذلك في المدرسة لأنهم كانوا أمسبق من أساتذتهم الى هذا الكشف وهذه الفتوح \*

كيف ننسب إيا بكر وعمر بن الخطاب وعصاح الدين  
وجمال عبد الناصر بل كيف ننسب النبي صلى الله عليه وسلم وقد أرسل  
الكتب وبعث بالرسول ، ولم يمت الا بعد أن كان قد بدأ في تسيير  
الجيوش لتحقيق وحدة العرب ٠٠٠ « (١) \*

وفي هذه الكتابات السابقة يلحظ ندرة تناول العمل الشبكي  
في تحليل الظواهر \*

ومن الملاحظ على معظم الكتابات دوام الاستشهاد بقرات من  
الميثاق وجعله محور الكتابات وفيما يلي بعض الأمثلة :

« الآن يجب أن تكون المدرسة والمعلم هي حلقنا الوصل بين الميثاق  
ومبادئه وبين الناس بنشر الوعي وذلك لتحويل مبادئ الميثاق الى واقع  
حي والى طرق وعادات ، يجب أن الا يكون الميثاق مادة دراسية فقط بل  
يتداخل في كل المواد ، ويجب أن يكون الميثاق رائدنا ونجعله المحور  
الأول الذي تدور عليه التربية والتعليم » (٢) \*

مثال آخر « خير ضمان لتحقيق أهداف الميثاق هو التعليم ، يقول  
الميثاق : « أن المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية السليمة لابد أن  
تقرض نفسها على الحدود التي تؤثر في تكوين المواطن وفي ملامحها  
التعليم » \*

### والتعليم مغالب بالمرين :

١ - ينقد ذاته في ضوء ما ورد في الميثاق ويتشرب اتجاهات  
الميثاق \*

٢ - أن يقوم بتوضيح مفاهيم ومبادئ الميثاق للمواطنين \*

---

(١) أير الفرح وشوان - التربية والقومية العربية - مرجع سابق - ص ١٢٩ \*

(٢) محمد علي حافظ - مولانا والميثاق - التربية في ضوء أهداف الميثاق -  
منطقة جنوب القاهرة التعليمية - قسم التدريب - الشئون العامة - محافظة القاهرة -  
د.٥٠ ص ١٢ - ١٨ \*

وهذا يكون بممارسة المدرسين والمفتشين والمديرين والتلاميذ والآباء لتلك المفاهيم لا مجرد ترديدها « (١) »

مثال آخر : « المفاهيم الجديدة في الميثاق تتطلب النظر في العوامل التي تؤثر في تكوين المواطن ، وفي مقدمتها التعليم » (٢) .  
وهذه الأمثلة ان كانت تبين دوام الاستشهاد بفقرات عن الميثاق أو جعله المحور الذي تدور حوله التربية والتعليم أو باعتباره الإطار المرجعي للمهم لبعض الكتابات الأمر الذي اختفى بعد صدور الميثاق بعشر سنوات رغم أن مضامينه لم يتحقق معظمها بعد ، الأمر الذي قد يرجع الى أن واضعيه كانوا مجتهدين له فترة عشر سنوات ثم بعدها يزيده تنقيحاً وتعديلاً أو ربما لاختفاء أنصاره من القادة على الساحة السياسية أو قد يرجع لأسباب أخرى قد تكون المسيرة أحداها وربما أيضاً نتيجة للمناخ السائد المعتمد على الرأي الواحد - في ذلك الوقت - في معظم الأحيان وعلى التنظيم السياسي الواحد الأمر الذي قد يجعل الاستجابة لاتجاه ما تكون استجابة صورية شكلية في بعض الأحيان ووقتيّة في أحيان أخرى نظراً لدواعي المسيرة .

**الفئة الثانية :** وهي تتعلق بأهمية والعناح الفكرة أي العوامل والدوافع التي تجعل هذه الفكرة التي يطرحها الكاتب مطلباً ضرورياً .

#### جدول رقم (١٢) نتائج الفئة الثانية

العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضرورات خارجية	٨	٪١٢
ضرورات داخلية	١٧	٪٣٦
ضرورات مستقبلية	١	٪١,٥
ضرورات أخرى	٤٥	٪٦٠,٦

- (١) محمد سميد قنري - لبيان والتربية - صحيفة التربية - السنة الخامسة عشرة المبد الأول - تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة - نوفمبر سنة ١٩٦٢ ، ص ٤ .  
(٢) وعيب سمعان - ثورة في التعليم - صحيفة التربية - لرجع نفسه - ص ٥٠ .

وجاءت نتائج التحليل ضمن هذه الفئة كانت ما يلي :

#### ١ - الضرورات الخارجية :

التي دعت لطرح هذه الفكرة كانت كما يلي :

- نتيجة التطور في المجالات الصناعية والتجارية والزراعية - لمسايرة التقدم الحضارى .
- نتيجة للدور الذى تقوم به مصر فى مجال علاقاتها بالدول الأفروآسيوية والعربية واعتماد بعض الدول على بعض الكفاءات المصرية .
- إبراز أهمية الوحدة الثقافية بين الدول العربية عن طريق نظم التعليم ومناهجه .
- مواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال التربية .
- الثورة الثالثة التى يمر بها العالم وهى غزو الفضاء والتغيير العالمى فى شتى المجالات .
- انتشار التخطيط فى العالم الرأسمالى الى جانب وجوده فى العالم الاشتراكى .
- الصراع بين الدول وظهور أيديولوجيات مختلفة والملاحقة التقدم العلمى .
- جعل القومية العربية سلوكا واقعيا الأمر الذى يجعلها أمرا محققا على مستوى العالم العربى .

#### ٢ - الضرورات الداخلية :

لطرحت هذه الفكرة كانت كما يلي :

- تبين فلسفة التعليم فى الخطة القومية .
- اعتبار أن الديمقراطية وسيلة للقضاء على التخلف .
- من أجل قيام التربية بعورها كأداة لتغيير الاتجاهات حتى يحقق المجتمع أهدافه المعلنة فى ذلك الوقت ( الاشتراكية - الديمقراطية - التعاونية ) .
- غرس أهداف المجتمع المعلنة .

- مواجهة مشكلة التخلف في المجتمعات الناشئة .
- تخلف الجامعة في الناحية الثقافية حيث انها بصورتها الحالية تخرج ( جاهل متعلم ) نتيجة لاهتمام الجامعة بالتخصص الدقيق أكثر من الثقافة .
- لكي يتوأك الجانب الاجتماعي مع الجانب الاقتصادي .
- نتيجة لما نأخذ به من المنهج الاشتراكي الذي يقر مبدأ تكافؤ الفرص الأمر الذي فرض الاهتمام بالكم على حساب الكيف وهذا يدعو الى مدارس الأمر .
- مواجهة الفقر والجهل والمرض بالعلم والعمل حيث هما أساس حضارة اليوم .
- ربط التعليم بالتنمية .
- لكي يساير التعليم ما يحدث في المجتمع .
- الاسهام في قيام القادة الاجتماعيين بدورهم في نواحي التوجيه القومي .
- لتدوين الفوارق بين الطبقات عن طريق التعليم .
- مواجهة مشكلة التخلف في استحداث التجديدات التربوية مثل التي كانت قائمة في المدارس النموذجية كادخال الأساليب الحديثة دون تمحيص لفلسفتها والاقتباس عن الغرب دون مراعاة لما يتوافق مع مجتمعنا أم لا .
- تحقيق التنمية عن طريق اعداد وتدريب البشر .
- تيسير سبل الحصول على الفرص للتكافئة .
- سوء صحتنا الثقافية في مجتمعنا .

### ٣ - أما بالنسبة للضرورات والبررات المستقبلية :

- وتكون قائمة في ضوء تكهنات واستشراف للمستقبل عن طريق احصاءات مستقبلية .
- لم توجد الا مقالة واحدة تقوم على مجرد الدعوة الى التحكم في الأعداد الداخلة - في المستقبل - في النظام التعليمي من أجل سد

احتياجات الزراعة والصناعة خاصة في المرحلة الثانوية ، وكذلك الاهتمام بالتخطيط للتعليم مع ملاحظة نفرة الإحصاءات التي يعتمد عليها كاتب المقال وكذلك لا توجد أى إحصاءات مستقبلية توقعية .

#### ٤ - الضرورات الأخرى :

فقد تمثلت في الآتى :

- تكيف التعليم مع التغيرات الحادثة .
- ضرورة استيعاب مضامين الميثاق وتحويلها الى اتجاهات بواسطة القائمين على التعليم .
- أن تكون حركة الفكر التربوى حركة جماهيرية .
- أهمية دور التربية والتكنولوجيا فى تطوير الصناعة ، وكذلك لتبائن أثر العلوم التكنولوجية فى حياة الأمم من النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية .
- تنمية التفكير العلمى باستخدام إحدى الوسائل التعليمية وهى القصة العلمية .
- ضرورة قيام المدرسة بمرورها من أجل تحقيق حاجات الأفراد وحاجات المجتمع .
- ضرورة تنفيذ المبادئ الاشتراكية فى التربية بصفة عامة وفى السلم التعليمى بصفة خاصة .
- ضرورة أعداد المعلم الاشتراكي .
- ضرورة أن تكون متابعة التربية والتعليم فى ضوء الميثاق وتكون قائمة على التعاون والتخطيط العلمى .
- الاستجابة لما يدعو اليه الميثاق من ضرورة التأكيد على الجماعة فى القيادة ونبد الفوضوية والدكتاتورية .
- ضرورة التأكيد على أن تتوافق المدرسة مع أهداف ومشكلات المجتمع ولا تنعزل عنه .
- ضرورة الوعي بالقيادة فى التربية وفتحهم ماضيها وحاضرها ومستقبلها .

- ضرورة أن يكون المعلم وظيفيا .
- توضيح بعض المفاهيم الشائعة في علم الاجتماع .
- مجرد تجميع بعض الموضوعات في ميدان الفكر التربوي وفلسفة التربية .
- توضيح أهمية رسالة المعلم في التوعية والتوجيه القومي .
- ضرورة الاهتمام بدوافع التعلم عند الأمين حيث ان هذه القضية لم تزل حطها في أدبيات التربية .
- عرض للسياسات التعليمية الجديدة .
- ضرورة اظهار دور رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية في مجال التربية والتعليم .
- ضرورة بيان موقف رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية من السياسة التعليمية الجديدة .
- مناقشة قانون رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية .
- التعريف بالتربية الأساسية والمركز الدولي للتربية الأساسية للدول العربية الكائن بمرس اللان .
- وضع معركة الكم والكيف في مجال التعليم أمام المسئولين ليتبينوا أبعادها .
- تبين الظواهر السيكولوجية التي يعتبر الفصل ميدانا لها مع الأخذ في الاعتبار أن الفصل ظاهرة اجتماعية .
- ضرورة غرس القومية العربية عن طريق السلوك .
- اسداء بعض النصائح لجامعي البيانات .
- ضرورة قيام التربية والتعليم على أساس الدراسة الواقعية وقد لما هو موجود وطرح الحلول كما تصورهما التربويون الغربيون مثل كلاباريد ، بياجييه ، منتسوري ، دكرولي .
- ربط التعليم الابتدائي بما يحدث في المجتمع كالأخذ بالاشتراكية .
- ضرورة تقييم الكتب الموضوعة لحد الأمية حتى تتلائم مع مراحل تعلم القراءة .



- ضرورة أن يتدارك العاملون في مجال العمل الميداني العقبات التي تعترض مجموعات العمل الميداني في الريف .
- ضرورة مناقشة مدى انزعاج الفكر التربوي عن حركة المجتمع وانحصاره في غنياته ومناقشة تناقض بعض قضاياه وسطحية بعضها الآخر .
- دراسة حركة الفكر التربوي في مصر موضوع لم يطرقه الباحثون من قبل .
- المردود من التعليم أقل من الاتفاق عليه .
- ضرورة مواكبة التطور الحضاري ليس بالاعتماد على الخارج ولكن على أنفسنا لذا يجب جعل الميثاق محور مناهجنا .
- توضيح أن الدروس الخاصة تتنافى مع أهداف المجتمع الاشتراكي وإن كانت هذه المشكلة وليدة مرحلة التحول التي يمر بها المجتمع .
- تذليل العقبات التي تقف أمام الخدمات التعليمية لرفع مستوى الأداء .
- ضرورة الأخذ بنظام مدرسة المجتمع حتى تتحقق الصلة بين المدرسة والمجتمع .
- ضرورة تبين أسباب عدم ملائمة التعليم للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .
- توضيح الفهم الخاطئ للتربية الحديثة كما وضعها فلاسفة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية وتوضيح تعديلاتهم لهذه التربية .
- وضع اراءهم لنظرية تورية في التربية لمجتمعنا الاشتراكي تقوم على فلسفة المجاوزة لما هو قائم .
- عرض لكيفية تناول قضية التغير الاجتماعي وتنمية المجتمعات الناشئة من الناحية المنهجية .
- توضيح أسباب الحضور والغياب في المدارس .
- الملاحظ أن المبررات أو الضرورات الخارجية كانت قليلة رغم أن التحديات الخارجية كانت كثيرة وهامة في فترة الدراسة وكانت التهديدات الدائمة على حدودنا من جانب اسرائيل ومساندة القوى الاستعمارية لها يعتبر من أهم التحديات ، هذا الى جانب أن أرض مصر

لم تخل من قوت الاحتلال الا في فترة لا تتجاوز العشر سنوات التي تقع فيما بين سنة ١٩٥٦ حتى سنة ١٩٦٧ فقط . وكان الصراع دائرا بين المعسكر الاشتراكي والمعسكر الرأسمالي وكانت مصر أحد الاقطاب الرئيسية التي اختارت موقفا حياديا ايجابيا بين الكتلتين الأمر الذي كان من المفروض أن ينعكس على الكتابات التربوية كمسائل التنمية من الداخل بالاعتماد على الموارد الذاتية وخاصة المورد البشري وتنظيم الإمكانيات مثلما كان يحدث في بعض دول العالم الثالث كالصين وكوريا من جهة أو اليابان من جهة أخرى أو تجربة التسيير الذاتي في يوغوسلافيا التي كانت لها مكانة هامة هي ورئيسها بالنسبة لمصر في تلك الفترة كل ذلك لم ينعكس مدهاء في الكتابات التربوية بصورة محورية .

أما بالنسبة للمعسكر الذي كان يشير الى الضرورات الداخلية لم تكن الكتابات كثيرة بالنسبة للمعسكر الإجمالي من الكتابات فكانت حوالى ١/٤ هذه الكتابات فقط .

وقل ان يكون محور هذه الكتابات قضايا الديمقراطية أو التنمية بل على العكس كان ينظر تناول هذه القضايا بصورة أساسية في الكتابات التي تعرضت لها هذه الدراسة .

حتى أن قضية تلويب الفوارق بين الطبقات التي كان الميثاق يؤكد عليها لا يوجد الا مقالة واحدة من بين مجمل الكتابات هي فقط التي كانت تناقش هذه القضية بصفة أساسية وكانت تؤكد على أن « تلويب الفوارق بين الطبقات عملية ثقافية شاملة بكل ما تحمله كلمة الثقافة من معنى ، الا وهي طريقة حياة جماعة من الجماعات أو مجتمع من المجتمعات بما فيها من جوانب مادية واجتماعية وفكرية وعقائدية أي بما فيها من أدوات ومنتجات ونظم واتجاهات وقيم ومبادئ وأفكار وسقائيق .

وتقرر ان التربية النظامية تلعب دورا أساسيا في تحقيق هذا التلويب (١) .

ولا خلاف على هذا ولكن كان من الممكن إبراز دور العوامل الأخرى الأساسية في تحقيق هذا المبدأ وبيان العلاقة بين تغيير البنية الأساسية

---

(١) محمد أحمد الفحام : مسئولية التعليم في تلويب الفوارق بين الطبقات في مجتمعتنا - صحيفة التربية - السنة الخامسة عشر - العدد الأول - نوفمبر سنة ١٩٦٢ ، ص ١٠٥ .

للمجتمع وما علاقة ذلك بتغيير وسائل الانتاج وعلاقاته وكان من الممكن من يناقش بصورة أساسية هل بالفعل يمكن تلويب الفوارق بين الطبقات عن طريق التربية النظامية ؟ وهل هذا النوع من التربية يؤدي بالفعل الى الحراك الاجتماعى أم أن هذه التربية النظامية تمهد تسكين نفس الطبقات في نفس الأماكن بصورة جديدة .

وقرر البعض أن « من أهل المشكلات الاجتماعية المعروفة لدى كل إنسان في مصر هي الجهل والفقر والمرض أو مشكلات ثقافية واقتصادية وصحية الى جانب مشكلات متفرعة أخرى كالمشكلات العائلية ، وتتضمن روابط الأسرة وتربية الأطفال ومشكلات فكرية تتضمن المعتقدات الفرية والمخاوف الشائنة ومشكلات قومية تتضمن علاقة الفرد بغيره وعاطفته نحو حقوقه وواجباته الوطنية وغير ذلك » (١) .

وفيما يلي مقال آخر في هذا الصدد « ٠٠٠ سكان الريف يكونون ما يزيد على ثلاثة أرباع الأمة ويوجد بالريف ما يزيد على ٦٥٠٠ مدرسة تكون ثلاثة أرباع مدارس الأمة وهي ما يزيد على مليون وثلاثة أرباع المليون يكونون ثلثي تلاميذ وتلميذات الأمة ، وبالريف ما يزيد على ٣٦ ألف مدرس يكونون حوالى ثلاثة أخصاس من مدرسي ومدرسات الأمة ، كما يوجد ما يزيد على ٢٠٠ مركز اجتماعى ريفى وما يزيد على ١٢٠٠ جمعية تعاونية ريفية وما يقرب من ٢٥ وحدة مجمعة ريفية ، وإذا استخدمت تلك المؤسسات على أساس التنسيق ووحدة الغرض لأمكن للتعليم الريفى أن يساهم مساهمة حيوية في حل مشكلات الريف وخاصة لمشكلاته الاقتصادية حيث نجد النشل القومى للفرد في مصر يصل الى ٤٠ جنيهًا سنويًا بينما تجلده ٢٨٠ جنيهًا في إنجلترا و ٨٠٠ جنيه في الولايات المتحدة الأمريكية ، وفي الناحية الاجتماعية يمكن أن تسهم هذه المؤسسات في مشكلة تزايد السكان وكذلك في مكافحة البدع والمخزعات ومشكلة الأمية ويمكن أن تسهم هذه المؤسسات في تخطيط القرية » (٢) .

---

(١) محمد كامل النحاس : مشكلات المجتمع لمصرى ودور المدرسة الاجتماعية في مواجهتها ، مؤتمل النظار والمقتضين بالتعليم الاجتماعى - الهيئة المصرية الأمريكية المشتركة للتعليم مشروع إعداد المعلمين وتدريبهم - وزارة التربية والتعليم - سنة ١٩٥٦ - متحف التعليم ص ٢٤ - ٢٥ .

(٢) إبراهيم عصمت مطاوع : دور التعليم الريفى في اصلاح المجتمع العربى الراكه ، الصفة الخامسة ، العدد المائى ، يوليو ١٩٦٠ ، نقابة المعلمين التعليمية ، القاهرة .

وبالنسبة للضرورات أو المبررات أو التحديات المستقبلية التي كانت هي الدافع لهذه الكتابات فلم يتضمن أى من هذه الكتابات هذا الهمم إلا أحداها وكانت مجرد دعوة للاهتمام بالمستقبل وكانت بصورة سريعة ولم يكن هذا المنصر هو محور المقالة كما كان لفظ ( يجب ) هو المسيطر عليها ، فهي تقرر أنه « يجب إعداد دورات تثقيف لمن لا يستطيع دخول المرحلة الاقتصادية عن طريق الجامعات الشعبية أو الوحدات المجتمعة أو الفصول المسائية ، ويقرر أيضا أنه « يجب الاهتمام بالناحية الكيفية إلى جانب الكم » ويقرر أيضا أنه « يجب إعادة تخطيط التعليم ويكون مرتبط باحتياجات القوى العاملة » و « التعليم كعملية إنتاجية يجب أن يرتبط بالتخطيط القومي » (١) .

والاعتراض هنا لا ينصب على مجرد استخدام لفظ ( يجب ) وإنما ضرورة أن يصحب هذا اللفظ الكيفية والخطوات المحددة لتحقيق هذا حتى نستطيع أن نتخلص من اللفظية التي تملأ حياتنا بصورة عامة .

وكان من الممكن في تلك الفترة الاهتمام بالزيادة السكانية والالتفات لمسألة الكثافة السكانية حتى لا تصل الصورة إلى ما هي عليه الآن في هذا الموقف المأساوي المتمثل في الدعوة إلى نمو الأمية وفي نفس الوقت لم تصل نسبة الاستيعاب لمن هو في سن الإلزام إلى نسبة ١٠٠٪ الأمر الذي يجعل أهم رافده للأمية قائما بصفة دائمة .

وكان من الممكن مناقشة بدائل أخرى — مساعدة أو بديلة — للتربية النظامية بصورة عامة ، ولكن الحقيقة تؤكد أنه كان يندر أن نجد أية إشارة لتلك المشكلة في معظم الكتابات . كذلك يندر أن نجد أن أيًا من الكتابات يأخذ الجناحية باعتبارها محورا للعملية التعليمية — على اعتبار أن الدولة كانت تدعو لتطبيق مفهومات تدعو إلى هذا كالاشرائية والتعاونية — ولكن لم توجد إلا مقالة واحدة تؤكد على هذه الناحية وإن كانت تناقشها من زاوية معينة وهي أهمية القيادة الجماعية بصورة عامة وهي تقرر أن « القيادة الجماعية تعرف بأنها توزيع المسؤوليات بين أفراد الجماعة بحيث تنطلق طاقاتهم وينفصح المجال أمام الجميع للإبتكار وحل المشكلات ، والقيادة الجماعية ليست فكرة بقدر ما هي اتجاه جديد في التكوين النفسي والاجتماعي للأفراد لذلك لابد من التدريب ولكي تتغير اتجاهات الناس لابد من رغبتهم أولا في التغيير ، والتدريب وحده لا يكفي.

---

(١) محمد خيرى حريز : التخطيط للتعليم ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ١٤ ، ١٦ ، ٢٠ .

بل لابد من نشر الوعي بين الناس لتفهم أصول القيادة الجماعية وفلسفتها حتى يخلصوا أنفسهم من الخضوع والاذلال ومن التكاثر والانتكاس (١) .

ورفق هذا التعريف بالقيادة الجماعية لا يمكن أن تسود الا في ظل مناخ ديمقراطي وهذا المناخ رغم أن التدريب ورغبة الأفراد فيه تعتبر عاملا مساعدا على تحقيق هذا المناخ الا أنه ليس العامل الوحيد الفردى الى جعل الجماعية متضمنة فى التكوين النفسى والاجتماعى للأفراد ولكن الممارسات التى تسود الأسرة ومؤسسات المجتمع المختلفة قد يكون لها أثر أكبر من مجرد التدريب بتعبير آخر مدى تمتع المجتمع بالديمقراطية ومن ثم مدى توزيع المسئوليات على أفرادها ومن ثم مدى اتجاههم ناحية الجماعية الأمر الذى كان محل جدل كبير فى فترة الدراسة .

وفيما يلى بعض الملاحظات من المواد التى اهتمت بضرورات ومبررات اخرى :

— يقرر البعض ان « ٠٠٠ الدراسات الاجتماعية تقوم على جملة من المفاهيم والفروض التى اصطلحها علماء الاجتماع واصطلحوا على مدلولاتها ، واتخذوا منها علة يتداولونها فى وصفهم وتحليلهم وتفسيرهم للظواهر الاجتماعية » . ولما كان المسئل الطبعمى لكل علم من العلوم معرفة القواعد والمفاهيم التى تستعملها مباحثه فقد رأينا ضرورة البدء بتوضيح بعض المفاهيم الشائعة فى علم الاجتماع حتى تكون نقاط انطلاق الى الدراسات الواقعية فى المجتمع العربى ٠٠٠ مفهوم الحضارة هو الاطار العام الذى ينبغى أن تسند اليه جميع الظواهر والمشكلات الاجتماعية ، اذ لا يستقيم فهم أو تفسير لأي ظاهرة اجتماعية فى صيقتها المفردة دون أن تنسب الى الاطار الحضارى العام الذى يمثل جسماع ظواهر المجتمع ومناشطه المتعددة ٠٠ فلكل مجتمع حضارة ، وأحد جوانب هذه الحضارة هو الجانب الثقافى الذى يمثل كل ما يتصل بالأفكار والمعارف والمشاعر واذا كان

---

(١) محمد خليفة بركات : القيادة الجماعية ، التدريب عليها وتطبيقاتها فى ميدان التربية والتأليم ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ،  
دبلة تحريجى كليات وسامد التربية ، القاهرة ، ص ٢٩ - ٣٦ .

لفظ حضارة هو المصطلح العام فإن حضارة المدن هي المدنية *Civilization* وعلى هذا النحو تكون معاني الألفاظ أكثر وضوحاً وغير مختلطة كما هو الحال حين تستخدم كلمة الثقافة بدلاً من الحضارة خصوصاً بعد أن أصبح عندنا وزارة للثقافة ، وإخذنا نتحدث عن اللجان الثقافية والبرامج الثقافية ... » (١) .

وإن كانت هذه الدراسة تركز على توضيح بعض مفهومات علم الاجتماع ، فإن مجتمعنا يحتاج إلى مزيد من الدراسات المماثلة لتلك الدراسة لكل في مجال تخصصه ، وذلك بسبب نقى اللفظية ومن ثم غموض مقاصد ومضامين المفهوم الواحد عند كل شخص .

**مثال آخر يهتم بإبراز أهمية رسالة العلم في التوعية وفيما يلي بعض مقتطفات لهذه المادة :**

« ... إن الثورة العربية كما حدثنا عنها الميثاق تحتاج إلى أن تسلم نفسها بقدرات تصمد في معركة المصير ، وإلى هذه القدرات هي الوعي القائم على الاقتناع العلمي ، النابع من الفكر المستنير ، والناجم عن المناقشة الحرة التي تتمرد على سيطرة التعصب والارهاب ، ومن أجل من المعلمين يخلق هذه القدرة بين أبنائه ، وإشاعتها بين مواطنيه ... انكم أيها المعلمون ، ولكم هنا التاريخ الناصع في الجهاد ، ولكم تلك المكانة العزيزة في القلوب لقادرون على أن تعملوا كثيراً ، لا بين جدران المدرسة وحدها بل في البيئة التي تتأثر بكم رواد اجتماعيين ورسلا هادين ، وطلّام بالأعجاب والثقة محوطين ، وبالحب والاحترام مرموقين . »

ان واجبكم أيها الزملاء في التوجيه القومي كبير وخطير وعظيم الأثر ، ولا يمكن أن يدخل تحت حصر ، وإنما منبسط ما توحى به قلوبكم وما تستشعرونه في صافي نفوسكم . عليكم أن تلقوا على الانحرافات قبل أن تبرغ براعمها ، وسلاحكم في ذلك ما تكونون من رأى عام ، يخمد الضرام ، ويقضى على الظلام ... » (٢) .

(١) حامد صابر : بعض مفاهيم علم الاجتماع ، موجع سابق ، ص ٧ .

(٢) تآبة لهن التعليمية ، مؤتمر قادة التوجيه القومي للمعلمين : يناير - فبراير ١٩٦٦ ، السيد محمد يوسف ، رسالة العلم في التوعية والتوجيه القومي ، عند خاص من مجلة الزاكة ، يناير - فبراير ١٩٦٦ ، ص ٢٦ - ٢٧ .

فى المادة السنايقة نجله وزير التربية والتعليم - فى تلك الفترة - يؤكد على أهمية دور المعلم فى التوجيه ولكن مفهوم الدور ينقسم الى شقين حق وواجب ، وهنا الحديث منصّب على الواجبات والمهام التى يمكن أن يقوم بها المعلم دون الاشارة الى حقوقه وقدراته ، سوى كلمات التقدير وجعله فى مكانة اجتماعية عالية بين الناس الأمر الذى كان فى تلك الفترة ... محل تساؤل ؟

ثم نجد فى نهاية المقال ان المسألة تركت لكل معلم وما يوحى اليه قلبه وما يستشعره فى نفسه ، ولم يتطرق الحديث الى أية وسائل أو إجراءات أو خطوات محددة لكيفية تحقيق هذا .

مثال آخر وكانت مبررات الكاتب هنا وفق ما ينص عليه فى مقدمة الكتاب أن هذا عبارة عن « موضوعات فى ميدان الفكر التربوى وفلسفة التربية جمعت حتى لا تضيق فى زحمة العمل ومشاكل الحياة » وفيما على مقتطفات من بعض الموضوعات التى تضمنها هذا الكتاب حيث يتحدث عن الامتحانات فيقول :

« ... ان تقوم نمو التلميذ على أساس الامتحانات الحالية انما يقتصر على جانب واحد فقط من هذا النمو وهو الجانب التحصيلي ، الذى كان يحتل المكانة الأولى عندما كان الهدف من التعليم حشو أذهان التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات . على أن الطريقة الحديثة لتقويم التلميذ هي أن تجمع كل ما يمكن جمعه من المعلومات عن نواحي شخصيته المختلفة ، وأن تتخذ فى ذلك مختلف الوسائل وأن نعمل على تسجيلها فى بطاقات مبسطة يمكن أن نسميها ( البطاقات المجمة ) لكي تعطى صورة كاملة عن كفاية التلميذ على مدى العام ومن عام الى عام »

### على النحو التالي :

- بطاقات ملاحظة تعد خصيصا للتعرف على اتجاهات التلاميذ من حيث التعاون ، والمبادأة ، التسمية ، التفكير ... الخ .
- اختبارات للاتجاهات لقياس ولاء التلاميذ للبيئة المحلية والعامه .
- خبرات العمل يشترك فيها أخصائيو من خارج المدرسة مع المدرسين .

– اجتماعات مع المدرسين والباحثين والتلاميذ للتعرف على مدى تقدم التلاميذ على مدار السنة •

– اختبارات شخصية ••• (١) •

قضية الامتحانات أصبحت من القضايا العتيقة في نظامنا التعليمي والجميع ينتقد أسلوب سبها الحالي منذ الثلاثينيات ، معظم المهتمين بأمور التربية والتعليم يعرف الحل ولكنها لم تحل ، وهنا يأتي دور القرار السياسي الذي يأخذ في اعتباره اتجاهات وآراء المتخصصين وأولياء الأمور والطلاب إن كانت هناك نية جادة في الخروج من تلك المشكلة •

٢٠٠

### الفئة الثالثة :

وفيما يلي جدول يوضح ما تتضمنه الفئة الثالثة من العناصر والنتائج التي توصل إليها تحليل الكتابات وهي تتعلق بالقوى الاجتماعية التي تسهم اسهاما مباشرا في تنفيذ الفكرة وجاءت كما يلي :

#### جدول رقم ( ١٢ )

تتضمن القوى الاجتماعية التي تسهم اسهاما مباشرا في تنفيذ الفكرة

٢	العناصر	عدد التكرارات	نسبتها المئوية
١	السلطة	١٨	27.27
٢	التفكير	٢	3.03
٣	المجهود الذاتي ( الفئة أو طبقة أو جماعة )	٣٦	54.54
٤	قوى خارجية	—	—
٥	قوى أخرى	—	—
٦	غير محدد	٢٠	30.18

(١) محمد لييب النجدي ، في الفكر التربوي ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٠ ، القاهرة ، ص ٢١٢ - ٢١٣ •



## ١ - الذين يرون تحقيق أفكارهم عن طريق السلطة كانوا يركزون على :

- السلطة التنفيذية مثل « الهيئات المسئولة عن التخطيط » ،  
المسئولون عن التنفيذ بوزارة التربية والتعليم وأجهزة الوزارة المختلفة .
- وزير التربية والتعليم خاصة فيما يتعلق بمطالب المعلمين بالمساواة بنظرائهم في الوزارات المختلفة والارتقاء بمستوى المعلم وتطوير التعليم .
- المجلس الأعلى للفنون والآداب ووزارة الثقافة والإرشاد القومي .
- المسئولون القياديون في وسائل الاعلام .
- من له سلطات تنفيذية على مستوى المدرسة والفصل والمنطقة التعليمية وفي مرفق الوزارة .
- اللجان الوزارية المنفذة والمقتضون والمدرسون ومخططو البرامج .
- المسئولون في وزارة التربية والتعليم لكي تنشأ هيئة تربوية فنية تكون وسيط بين المتخصصين والجمهور .
- المسئولون عن وضع الكتب وعن تغيير المناهج وتعديلها .
- اللجان الوزارية للقوى العاملة .
- المسئولون عن التربية والتعليم في الجامعة العربية .
- السلطات التشريعية من أجل إصدار تشريع يفرض ضريبة عامة للتعليم من أجل الوصول إلى نسبة ١٠٠٪ في استيعاب من هم في سن الإلزام .
- التنظيم السياسي ولجانه .

## ٢ - الذين يرون تحقيق أفكارهم عن طريق النخبة مثل قادة الرأي العام والكتاب .

- جاءت إحدى المقالات فقط مركزة على ممثل اليونسكو في بعض الدول العربية .

٣ - أما الذين كانوا يرون أن الجهود اللاتية - لفئة أو طبقة أو جماعة -

هى التى يمكنها تحقيق افكارهم كانت كما يلى :

- المعلمون بشرط أن تكون لديهم الرغبة الداخلية فى الإصلاح .

- الجهود الأهلية لإنشاء مدارس خاصة مثل مدارس اللغات .

- أولياء الأمور خاصة فى مسألة المناذرة بعدم ضغطهم على أبنائهم  
فى الالتحاق بكلية دون أخرى .

- أعضاء رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية .

- مجموعات العمل الميداني فى الريف .

- المنزل بصورة عامة غير محددة .

- المدارس والباحثون .

- جامعو البيانات .

- الجماعات المهتمة بمحو الأمية وواضعو برامجها .

- عمداء وعميدات كليات التربية ومعاهد التربية وخريجوها  
والمختصون فى التربية بصفة عامة .

- المؤسسات والمصانع والآباء خاصة فى إنشاء دور الحضانة ورياض  
الأطفال .

- قادة التوجيه القومى من المعلمين .

الملاحظ على هذه الفئة أنه لم توجد الا اثنتان من الكتابات التى  
تعتمد على قادة الفكر أو الرأى أو الكتاب أو العلماء ( ما أطلق عليهم  
النخبة ) وهذه الفئة كان من الممكن أن تلعب دورا طليعيا فى تحقيق  
الأفكار حيث المفروض فى هذه المجموعة أنها أكثر وعيا الى جانب استطاعتها  
- اذا أتاحت لها الفرصة - بث الوعي لدى الجماهير ذلك لأن المنتج لتطور  
برامج التنمية فى مصر « يلمس بوضوح مدى تأثير الوعي الثقافى للجماهير  
فى نجاح برامج التنمية أو إخفاقها » - والتى كان من الممكن للتربية  
والتربويين القيام بدور متعاظم فى هذا المجال - ويقرر البعض فى هذا  
الصدد أن « كثيرا من المشكلات التى واجهت مصر فى تلك الفترة ترجع  
الى خلل كبير الى ضعف مستوى الوعي الثقافى - الاشتراكي - عند  
الناس » (١) .

---

(١) محمد عل محمد ، الإطار الثقافى للتنمية من الدلائل ، الندوة العلمية فى  
القضايا الاجتماعية للتنمية فى مصر ، معهد التخطيط القومى ، مارس ١٩٨١ .

وفيساً على تعرض لمتطلبات من الكتابات التي تعتمد على النخبة في تنفيذ أفكارها .

### المادة الأولى :

تحدث وزير التربية في ذلك الوقت موجها حديثه الى الحاضرين في احد المؤتمرات وكانوا ممثلين عن اليونسكو وبعض الدول العربية لكي يتدارسوا بعض المسائل المتعلقة بالتربية والتعليم والتي تحتاج الى حل حيث يقول « ان نقطة البداية هي أن تعلم مدى التعليم الموجود عندنا حالياً ومستواه . ما هي القيمة الحقيقية التي نجنيها من وراء الأموال التي ندفعها سنوياً لتنفق في نواحي التربية المختلفة من بناء المدارس وتجهيزها واجور المعلمين والموظفين ... الخ ؟

الى أى مدى يمكن أن نستغنى عن بعض الكماليات في سبيل زيادة هذه المدارس ؟

هل مستوى المعلمين والمعلمات هو المستوى الذي نرشده ؟

هل هذه المدارس هي أحسن وأبسط المدارس التي تؤدي الى ما تهدف اليه أصول التربية ؟

هل مدة التعليم ودرجة الاستيعاب التي يخرج بها الطفل من هذه المرحلة كافية لتكون أساساً يبنى عليه مستقبله ؟ ماذا أعدنا لتربية البنت ؟

على أى أساس يتم توفير الأماكن لبعض الأطفال في المدارس دون بعضهم ممن يبقون خارجها ؟ وكيف نقنع أهلهم بذلك ؟ وعلى أى أساس يتم اختيار هؤلاء الذين ينتقلون الى المراحل العليا من التعليم ؟

وتلك هي الأسئلة التي اجتمعت لحلها (١) .

---

(١) كمال الدين حسين ، كلمته في مؤتمر التعليم الإلزامي للجاني للدول العربية بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية للسنة بتاريخ ١٩٥٤/١٢/٢٩ للسنة .  
يجلس النواب بالقاهرة ، مجلة التربية الحديثة ، العدد الثالث ، السنة الثامنة والعشرون ، فبراير ، تصدر عن الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، ١٩٥٥ ، ص ٢١٧ - ٢١٩ .

ونلمح في هذه الكلمة الاتجاه نحو الأخذ في الاعتبار واقتصاديات التعليم من حيث دراسة مدخلات ومخرجات النظام التعليمي وأيضاً غلبة النظرة الاقتصادية في تناول معظم أمور التعليم باعتباره استثماراً لبعض أموال الدولة التي تدفع سنوياً \*

ويجسد في هذه الكلمة أيضاً الاعتماد بمسائل تعليم البنات باعتبارها نصف المجتمع \*

الا أن ما يمكن أن يؤخذ على هذه الكلمة الاعتقاد بأن مؤتمراً مثل هذا - محدد المدة ومحدود الأعضاء وفي غيبة من مشاركة الجماهير في أمرهم - سوف يعطي الحلول لهذه المشكلات \*

### المادة الثانية :

أشارت مذكرة وضعتها السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية في يناير سنة ١٩٦١ الى أن الوزارة تضع سياسة تركز على مبادئ مستمدة من أهداف الثورة لتحقيق المجتمع الديمقراطي الاشتراكي التعاوني من وضع الأهداف وتنسيقها وكذلك وضع برامج التوسع وفق حاجيات البلاد ومواردها ولذلك تقوم بصياغة وتحديد هذه السياسة في الاقليم ج.ع.م مجالس استشارية وكذلك مسائل التطبيق تقوم بها لجان استشارية تضم رجال التعليم بالمنطقة والمفتشين والنظار وأعضاء الاتحاد القومي وبعض المعنيين بشئون التعليم من الشخصيات البارزة في الاقليم (١) \*

الا أن ما يؤخذ على هذه المذكرة أنها لم توضح بصورة كافية كيفية تطبيق اللجان الاستشارية للسياسات التي تتبناها الوزارة في ذلك الوقت \*

وفيما علما هاتين المادتين لا نجد الاعتماد على النخبة في تنفيذ الأفكار في بقية الكتابات ، وكان من الممكن الاعتماد على النخبة في تنفيذ الأفكار ونشرها - شريطة التحامها بالجماهير وتبني مطالبها - ذلك ان نسبة تمتع هذه الفئة بالوعي الثقافي من المفروض فيه أن يكون أعلى بالنسبة لمعظم

---

(١) مذكرة السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية في يناير ١٩٦١ يتناول نشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتطبيقها في مرقق التربية والتعليم - صحيفة التربية - السنة الثالثة عشرة ، المجلد الثالث ، مارس ١٩٦١ \*

فئات المجتمع الذى وصلت فيه الأمية الى ٧٠٪ سنة ١٩٦٠ (١) .

وقد جاءت ثمانية عشرة من الكتابات تعتمد على السلطة فى تنفيذ إنكارها وفيما يلي لمثلة لهذه النوعية من الكتابات :

**الأولى :** يستعرض الكتاب بعض ما حققته الوزارة فى مجالات التنسيق والتوسع فى التعليم ومجال الخدمات التعليمية الجديدة والاتجاهات الجديدة التى أدخلت فى المناهج وطرق التدريس وفى مجال الإدارة المحلية وبعد ذلك يستعرضون الاتجاهات التى يمكن لوزارة التربية والتعليم أن تأخذ بها لاستكمال تحقيق خصائص المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى بالنسبة لنظم التعليم من الخدمات التعليمية والمناهج وطرق التدريس والإدارة المحلية بالنسبة لنظم التعليم فيلمعون الى :

١ - مراجعة خطة العشر سنوات لتعميم التعليم الإلزامى لى تختصر الى خمس سنوات أو تمتد أكثر من ١٢ سنة ، انقاص عدد الحصص الرسمية ، إعادة التفكير فى مدارس الحضالة بينه من الأربع والسبع سنوات ، ذلك كله نظرا لزيادة السكان .

٢ - محاولة جعل المدرسة الإعدادية شاملة خاصة ان المدرسة الإعدادية العملية نجحت فى تحقيق أهداف المرحلة الإعدادية باعتبارها مرحلة اكتشاف مواهب وأيضاً ملاحظة وتوجيه تعليمى .

٣ - لتحقيق تكافؤ الفرص بين الجميع يجب إعادة النظر فى السلم التعليمى ( العام والأزهر ) والتنسيق بينهما .

٤ - لتيسير سبل الحصول على الفرصة التعليمية يجب انشاء كليات ومعاهد خارج القاهرة (٢) .

الملاحظ على هذه الآراء أنها كانت بمثابة الارهاصات لما يحدث الآن من حيث امتداد تعميم التعليم الإلزامى لأكثر من سن ١٢ سنة - وإن كان لها جلور تاريخية تبعد عن هذه الفترة - وأيضاً بالنسبة لانشاء كليات ومعاهد خارج القاهرة وأيضاً بالنسبة لانقاص عدد الحصص .

---

(١) ويمكن إضافة نسبة ٢٢٪ أيضاً لهذه النسبة وهم الملون للقراءة والكتابة فقد فى هذه السنة حيث أن ارتدادهم الأمية أصبح أمراً ليس محلاً للشك كما أنها تعرف الأمية بالمعنى التقليدى وهو عدم معرفة القراءة والكتابة فقد انظر ، محمود الرمدى ، **التخلف ومشكلات المجتمع القصرى** ، دار المعارف الطبعة الأولى ، ١٩٧٩ ، ص ٣٠٧ .

(٢) صلاح الدين قطب وآخرون ، دور التربية والتعليم فى بناء للجمع الاشتراكى الديمقراطية التعاونى ، صحيفة التربية ، العدد الرابع ، السنة الثالثة عشرة ، مايو ١٩٦١ ،

وهذه المطالب ان كانت تطلب من الدولة تحقيقها نظرا لضعفها بعضها فانها أيضا نتيجة لهيمنة الدولة على معظم القطاعات ومنها التعليم الا أنه كان من الممكن أن تكون هذه الآراء موجهة أيضا ومستوعبة. للجهود الأهلية خاصة في مسائل تعميم التعليم الإلزامي أو إنشاء كليات ومعاهد اقلية تتراوح بين التبرع بالأرض أو بناء هذه المدارس أو الكليات والتبرعات المالية من القادرين المستفيدين من هذه الخدمات .

**الثانية :** يتحدث فيها الكاتب الى طلاب معهد الدراسات العربية المالية التابع لجامعة الدول العربية مبينا « ان الوحدة الثقافية كانت اول ما اتجهت اليه الأنظار في تحقيق الوحدة القومية العربية وأول أعمال مجلس الجامعة العربية هو اقرار معاهدة ثقافية بين دولها وذلك لأن الوحدة الثقافية هي أقوى وأيسر » .

ومما هو جدير بالذكر أن الجامعة العربية طالما حاولت توحيد مناهج التعليم كما أبرمت مصر بعض المعاهدات والاتفاقيات الثقافية في هذا الغرض الا أن الكاتب يعتبر أن « توحيد التعليم ومناهجه يحول دون توافق التعليم مع حاجات البيئة المحلية وحاجات التلاميذ الخاصة في كل مدرسة فارتباط التعليم بالبيئة ويحاجات كل مجموعة من التلاميذ هو ضرورة تقتضيها الاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس الحديث يؤكد على الفاعلية أو النشاط أي القدرة على التفاعل مع البيئة ويرى أن التعليم إنما يحدث عن طريق استجابة الطفل للأفكار وغيرها من المؤثرات التي توجه اليه فمن غير هذا لا يكون هناك تعلم » ، « فلا يجوز توحيد المناهج أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات » ، « والتفكير في محاولة إيصال فكرة وحدة الوطن القومي الى عقل الطفل يجعل المنهج فوق مستوى ادراكه » (١) .

يلاحظ هنا أنه هل الرغم من الاستناد الى الاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس الحديث في تبرير عدم جواز توحيد المناهج أو طرق التدريس أو الكتب الا أن ما استشهد به الكاتب ينطوي على العكس حيث انه يقرر أن التعليم يحدث عن طريق رجوع الطفل للأفكار وغيرها من المؤثرات التي توجه اليه ومن هنا إمكانية تضمين المناهج والكتب للمفاهيم الداعية للوحدة الثقافية القومية العربية عكس ما يقصد الكاتب .

---

(١) اسماعيل محمود البباني ، مخطرات في الوحدة الثقافية العربية ، جامعة الدول العربية ، معهد الدراسات العربية المالية ، ١٩٥٨ ، ص ١ ، ٢٢ ، ٤٥ ، ٤٧ .

### المادة الثالثة :

تخاطب وزير التربية والتعليم في معظم الأمور مثل المطالبة بمساواة للمعلمين بنظراتهم في الوزارات المختلفة والارتفاع بمستوى المعلم وتطوير التعليم ... الخ (١) \*

المادة الرابعة : الكاتب هنا ينتقد التعليم في مصر حيث يقول ان :

١ - الخاية العلمية من التعليم غير محدودة \*

٢ - تغليب التعليم على التربية .

٣ - الرضا السطحي بنتائج الامتحانات \*

ولاصلاح التعليم يجب انشاء هيئة تربوية فنية تكون مهمتها الاشراف التربوى على المدرسة والمدرسين والرقابة السيكولوجية على التلاميذ ويكون المشرف التربوى هو الوسيط بين السلطة التى ترسم الخطط وبين المعلمين (٢) \*

وهذه الدعوة قد تتفق في بعض أبعادها التى تصورها الكاتب مع فكرة المركز القومى للبحوث التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم \*

ولكن كان يمكنه توضيح ان رسم الخطط من قبل السلطات يستلزم أيضا مشاركة أولياء الأمور وبعض المعلمين وبعض الطلاب في بداية رسم الخطط او في مرحلة لاحقة تتم فيها مناقشة هذه الخطط وتعديلها أو الموافقة عليها من قبل الجمهور المنفذ والمستفيد والا تحولت مهمة هذه الهيئة التى يقترحها الى مجرد ملاحظة المنفذين لهذه الخطط الأمر الذى يبعد بقدر كبير عن أمور الديمقراطية ، مما يجعل لهذه الهيئة وجودا شكليا كما كان يمكن توضيح مدى علاقة هذه الهيئة بالجامعات ومراكز البحوث الأخرى حتى يكون هناك تعاون وعدم تعصب \*

المادة الخامسة : لتحقيق القومية العربية يجب احياء الفن العربى عن طريق المجلس الأعلى للفنون والآداب والمعلوم الاجتماعية وكذلك وزارة الثقافة والارشاد القومى (٣) \*

---

(١) محمود عبد العزيز يوسف - الرابطة السياسية الجديدة - صحيفة الحرية - العدد الثاني - يناير ١٩٦٩ - ص ٥ - ٨ \*

(٢) محمد جمال ستر ، الاتجاهات في التربية والتعليم ، دار المعارف ١٩٥٨ ، ص ١٢ - ١٦ \*

(٣) عبد العزيز القومى ، الأسس التربوية القومية العربية ، صحيفة الحرية ، العدد الثالث ، السنة الثانية عشرة ، مارس ١٩٦٠ ، ص ٢ \*

ونتيجة لاعتماد المصري على الدولة باعتبارها - كما في رأى البعض -  
« نظام مطلق القوة يتماثل على كل الأنظمة الأخرى في المجتمعات المختلفة  
وهي نظام لاحتكار القوة الشرعية في حدود منطقة جغرافية معينة » (١) .

واعتماد المصري على الدولة في تسيير شؤونه يمتد الى جنود التاريخ  
منذ الفرعنة حيث كانت الدولة بدءاً من تلك العهود أداة قهر ممثلة في  
فرعونها وصيكرها وجباة الضرائب وهي في نفس الوقت تقوم اداريا  
بتسيير أمور الأهالي من شق الترع والرى واقامة الجسور وتولى شئون  
الدفاع والحرب ، وقد تعرض المصري ( الفلاح ) للاضطهاد من قبل فرعون  
مصر وأدواتهم حتى كان المصري على مر العصور أجيراً ، حيث لم تعرف  
مصر الملكية الخاصة للأرض الا في العصر الحديث هذا الأمر الذي جعل  
المصري يتميز بالسلبية واللامبالاة وعدم الاهتمام بالأمور العامة .

لأن هذا في رايه من واجب الدولة - التي تأخذ منه الضرائب ،  
التي كان ينظر اليها دائماً بخوف وحذر ولم يزال حتى الآن خوف البعض  
من الذهاب الى مركز الشرطة حتى ولو يفرض الادلاء بشهادته نتيجة  
الاعتقاد الضمني أن الدولة لا تمثلهم وإنما هي أداة الفرعون في تسخيرهم  
وجعلهم يستثلون لأوامره .

هذا الأمر رسب داخلها الاحساس بالعجز والاعتماد على الغير والدولة  
بصفة خاصة فقد يكون هذا هو السبب في الاعتماد الزائد على السلطة  
في توجيه الكتابات اليها أو ربما لكافة العلم والعلماء والمفكرين والكتاب  
في ذلك الوقت الذي تتضاءل مكانتهم والأخذ برأيهم أمام سياسة الدولة  
والا فإن لنا أن نتساءل عن كم الأبحاث والرسائل العلمية التي استفاد  
منها المجتمع غير احتلالها مكاناً في أرشف المكتبة العربية ؟

أو ربما كان الاعتقاد أن هذه التخبئة لن تستطيع أن تقول الا ما يضاف  
له الضوء الأخر من قبل القيادات العليا ، ربما تلك المسائل أو غيرها  
أدت الى تضائل الاهتمام بقيمة قادة الفكر والعلم والكتاب بصفة عامة  
والجماهير الأمية في معظمها أيضاً .

وعلى الرغم من ذلك فإننا نجد اثنتين وعشرين من الكتابات تتجه لتنفيذ  
أفكارها عن طريق الجهود الذاتية التي يمكن عن طريقها تحقيق أفكارهم  
وهذا يدعو الى الاعتقاد بأن البعض أصبح يشعر بكيانه الخاص وقدراته  
التي يمكن عن طريقها أن يتطور المجتمع الأمر الذي كان يقاومه أي مستعمر

(١) محمود الكردى ، التنافس ومشكلات للجمع للمصرى ، مروجع سابق ، ص ٢٢٩ .



احتل بلادنا والذي دعمه بل كان يهدف له حكام مصر منذ القراعنة فعندما أتى المستعمر وجد الأرض خصبة ومهملة وعندها القابلية للاستعمار فلم تعرف مصر منذ القدم الا انتفاضات وفورات شعبية سرعان ما كان يفرقها السوط حتى عندما ثار الشعب على الوالي العثماني وبدأ الشعب كمن عرف الطريق الصحيح وهو الاعتماد على قراراته الذاتية سرعان ما أسلم البلاط الى حاكم الباقى ( محمد على ) .

ولكن يلاحظ أيضا على هذه الكتابات أنها لا تعدو ثلث العدد الإجمالي للكتابات من ناحية ومن ناحية أخرى كان معظم الاهتمام منصباً على الجهود الذاتية للمعلمين والاعتقاد فى قدراتهم المخارقة فى تفسير دفة المجتمع أو دفة قطاع التربية والتعليم فى أحسن الأحوال الا انه كان يندر أن يلاحظ الكتاب وضع المعلم الذى يعتبر من بين الفئات التى تشعر بالظلم ماديا من جهة واجتماعيا من جهة أخرى حيث تفضيل بعض المهن الأخرى على هذه المهنة والنظر الى من يقوم بهذه المهنة نظرة قديس أو راهب أو متصوف ليس من حقه الارتقاء بمستواه المادى أسوة بالفئات الأخرى هذا فى الوقت الذى يندر فيه أن نجد دراسات علمية تكشف عن الطبقات التى ينحدر منها هؤلاء المعلمين وكذا حجم الجهود التى يجب أن يبذلوه فى العملية التربوية حتى تحقق أهدافها .

وكذلك ما علاقة ذلك كله بأعداده أكاديميا وتربويا بل ونفسيا وما يتقاضاه ماديا ؟ .

وهذه الكتابات قد تعتبر المعلم مجرد فرد يقوم بدور ما فى العملية التعليمية ولم يأخذ الكتاب فى اعتبارهم أن مفهوم الدور عند تحليله ينقسم الى حقوق وواجبات أما ما يطلب من المعلم فهو الواجبات فقط ويندر مناقشة الشق الثانى لمفهوم الدور وهو الحقوق .

**وفيما يلي أمثلة لاعتماد بعض الكتابات على المعلم باعتباره المحصور الرئيسى فى العملية التربوية :**

— « السبيل الى تربية القومية العربية يكون بممارسة عملية من خلال السلوك الذى يصدر عن المعلمين والجزء الذى يهيئه للمربين لتلاميذهم » (١) .

(١) عبد العزيز القوسى ، الأسس التربوية للتربية العربية ، صحيفة التربية ، العدد الثالث ، السنة الثانية عشرة ، مارس ١٩٦٠ ، ص ١ ، ٢ .

### من بين توصيات مؤتمر قادة التوجيه القومي للمعلمين :

- ١ - أن يكون كل معلم خلية ثورية بالوسائل التالية : أن يكون قدوة في تفضيل المصلحة العامة والتعاون والانتاج والابتكار والنقد الذاتي والعمل الجماعي واحترام شخصية الفرد باعتباره عضواً في مجتمع .
- ٢ - أن تكون دروس المعلم نقطة انطلاق لتنشيط قضايا الوطن ومشكلاته .

٣ - المصادر الأساسية التي يستمد منها المعلم معلوماته هي الميثاق وخطابات الرئيس ورئيس الوزراء وكبار المسؤولين وما تممه به النقابة (١) .

- « القصة العلمية يمكن استخدامها في إبراز جوانب النشاط العلمي للعلماء وهي وسيلة لغايات تربط بفهم طرق التفكير العلمي وتنمية المهارات والاتجاهات العقلية وهذه الوسيلة تقوم أساساً على دور المدرس » (٢) .

- « ما نطلبه من المعلم القدوة الحسنة ، خلق البيئة الاشتراكية ، تعويد التلاميذ على احترام العمل والاتقان في الانتاج ومضاعفته » (٣) .  
ومن بين أمثلة الكتابات التي تعتمد على الجهود الذاتية هذه المادة التي تقرر أن « مسألة الاتصال بالناس والتعرف على القرية من الأمور التي تعتمد على شخصية الاخصائي أكثر مما تعتمد على أي شيء آخر » (٤) .

وبعض الكتابات يؤكد على ضرورة أن تقوم كل مؤسسة أو مصنع بإنشاء دور حضانة ملحقة بها وهذه دعوى ملحقة « دور الحضانة ورياض الأطفال ضرورة مع خروج المرأة للعمل ويمكن للمؤسسات والمصانع والآباء

---

(١) نقابة المعلمين ، مؤتمر قادة التوجيه القومي للمعلمين ، مرجع مسابق ، التوصيات .

(٢) أحمد خيرى كاظم ، دور القصة العلمية في تحقيق هدف التفكير العلمي ، صحيفة التربية ، العدد الأول ، السنة التاسعة عشرة ، نوفمبر ١٩٦٦ ، ص ٦٣ - ٦٤ .

(٣) عزيز محمد حبيب ، حمية أطفال المعلم الاشتراكي ، صحيفة التربية ، السنة التاسعة عشرة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٦٧ ، ص ٤ .

(٤) حامد عمار ، العمل الميداني في الريف ، مجلة التربية الاسلامية ، المجلد الثاني ، شعبان ١٩٥٥ ، العدد الرابع للركز الفعلي للتربية الاسلامية في المسالم العربي بمرس الليان ، ص ٨ .

انشاءها » (١) ، وهذه الدعوة نرى فيها مراعاة توفير الظروف المحيطة بالمرأة العاملة حتى تستطيع القيام بدورها في المجتمع .

وبعض الكتابات تدعو الجهود الأهلية الى انشاء مدارس خاصة بمدارس اللغات بمصروفات .

كما أننا نجد تقريرا لرابطة خريجي كليات ومعاهد التربية عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحتة اللجنة الوزارية للقوى العاملة الذي تضمن الدعوة الى « فتح مدارس اعدادية خاصة تسير على نمط المدارس الحكومية » (٢) .

وكذلك نجد أيضا عند عرض اتجاهات التعليم في خطة التنمية أن دور التعليم الخاص في الخطة يقرر أنه من أجل أن « يسد حاجة حقيقية مثل تعليم اللغات ويفتح مجالات للوافدين وبهذا يتمشى مع الخطة » (٣) .

هذا الأمر قد يحذر من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي كانت تدعو له المواثيق الرسمية في ذلك الوقت وأنه يجعل من ماله هو القادر على تلقي الخدمة الأكثر امتيازاً ويجعل الالتحاق بالتعليم ليس وقفاً على القدرات الشخصية فقط وإنما يتيح لمن يحصل على مجموع أقل أن يدخل المرحلة التالية نظراً لثروته وليس لمجموعه .

كما أن الدولة كانت تتجه في ذلك الوقت نحو دعم تحكم الدولة في شتى المجالات ومنها التعليم وهذا قد يكون دعوة على استحياء لرفض هذا التدخل والتحكم بصورة كاملة في شئون التعليم وبداية لمودة الامتيازات الخاصة التي كانت قائمة قبل يوليو ١٩٥٢ وكان يدعم هذا الاتجاه ربما عن وعي أو بدون وعي اتخاذ الدولة موقفاً متارجحاً بين ما هو قطاع عام وما هو قطاع خاص ولم تقف موقفاً متحازاً صريحاً لأحد الاتجاهين كما أعلنت ذلك مراراً ، هذا الأمر جعل كل من أنصار الاتجاهين يستطيع أن يتحدث بمعظم الاتجاهات الملونة وربما كان علم التحيز هذا لغياب الأيديولوجية الواضحة المحددة لدى القيادة أو اعتقادها

---

(١) وميب سمان ، التربية في العالم للعصر ، مكتبة النهضة المصرية ، ابريل ١٩٦٣ ، ص ٨ .

(٢) تقرير الرابطة عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحتة اللجنة الوزارية للقوى العاملة صحيفة التربية ، السنة الثامنة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٦ ، ص ٥ .  
(٣) محمد حافظ غانم ، فلسفة التعليم في الخطة الخمسية القادمة ، صحيفة التربية ، السنة الثانية والمفرون ، العدد الثاني ، يناير ١٩٧٠ .

بان وظيفة المولة اقامة التوازن بين مختلف الاتجاهات والطبقات وربما كان هذا التارجح نتيجة وسطية قادتها في السلم الاجتماعي .

**الفئة الرابعة :** تتعلق بمراحل تحقيق الفكرة أى المدى الزمنى لتحقيقها :  
**جاءت نتائج التحليل لهذه الفئة ما يلى :**

**جدول رقم ( ١٤ )**

**يوضح نتائج الفئة الرابعة**

م	الضام	التكررات عدد	النسبة النسبة
١	فورية	-	
٢	تدريجية	-	
٣	غير محدد	٦٦	٧١٠٠٪

**أولا :** لا توجد أى مادة قرائية تشير الى وقت محدد يمكن أن يتم فيه تحقيق فكرته .

**ثانيا :** أما المواد التى كانت تشير الى امكانية وضع جدول زمنى يتم بمقتضاه تنفيذ خطوات تحقيق الفكرة فكانت كما يلى :

- إحدى المقالات كانت محددة نتيجة تناولها لفلسفة التعليم فى إحدى الخطط القومية .

هذه الخطة محددة سلفا بسنوات محددة .

- أما المادة الثانية فكانت عبارة عن تقرير لرابطة خريجي معاهد وكليات التربية عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحه اللجنة الوزارية للقوى العاملة .

وهذا المشروع كان أيضا محددا من قبل واضعيه وهى اللجنة الوزارية وليس من كتبوا التقرير .

أما غير هاتين المادتين المقروءتين فلم تكن هناك أية إشارة لأية تحديدات زمنية يمكن أن تتحقق بمقتضاها الفكرة التى يعرضها كاتب المادة العلمية المحللة .

النظرة العلمية فى تناول الأمور تقتضى أن يكون التخطيط أسلوبا علميا لحل المشكلات ومن ثم يؤخذ عنصر الزمن فى الاعتبار كما أن عنصر الزمن يعتبر قيمة من بين القيم المكونة لنسق القيم السائد فى المجتمع وهذا النسق يضعه البعض ضمن المتغيرات الاجتماعية وهو لذلك يتسم بالتركمية Accumulative وهى خاصية يزداد تأثيرها وقمالياتها كلما كان المجتمع موغلا فى القدم من حيث تاريخه وحضارته - مثل مصر - فمن الأمور المسلم بها فى هذا الشأن أن القيم المكونة لهذا النسق لا تظهر فجأة لتختفى بعد فترة دور أن تترك أثرا وانما هى قد تختفى شكلا وقد تتحول فى مظهرها وقد تتغير فى أطوارها العام ، إلا أن ذلك يعد تأصيلا للقيمة وليس طمسا لها .

ومن المؤسف ألا نجد مادة واحدة تتضمن هذا العنصر وهذا يؤكد مرة أخرى مكانة التفكير العلمى الضئيلة لا بين معظم الناس الذين أكثر بينهم الأمية بل بين من هم متعلمين ومتخصصين فى أحد الفروع العلمية وقد يرجع فطرة الاهتمام بالزمن فى مجتمعنا بصفة عامة الى طبيعة البنية الانتاجية للمجتمع المصرى المعتمد على الزراعة التقليدية والتي يستتبعها عدم الاهتمام بقيمة الزمن مقارنة بالبيئات الصناعية والحضرية فالصلاح على سبيل المثال سوف يزرع محصولا ما فى فصل الصيف فلا يهم بداية الصيف أم نهايته ، وقد يحدد له شهرا معينيا فلا يهم اذا كان أوله أو آخره وقد يحدد يوما معينيا فلا يهم ليله أو نهاره أو الاهتمام بساعة محددة حتى وإن كانت الساعة فى يده وذلك ينطبق على ساكن المدينة وإن كان أقل حدة وذلك ان معظم ساكنيها منحدريين من أصول ريفية الأمر الذى قد يترك أثرا على المدينة وليس العكس فى معظم الأحوال وإن كان ذلك كذلك فانا يمكن أن نجد عدیدا من الأمثلة التى تكون لنا صورة للأطوار الثقافية للمجتمع الذى من خلاله يمكن استنتاج القيم الأخرى الموقفة للنمو وبرامج التنمية فى مصر .

وإن كان ذلك يرجع الى سيادة نمط معين من الحياة ناتج عن البنية الانتاجية المعتمدة على الزراعة التقليدية فانه فى نفس الوقت يحسد تضاؤل مكانة العلم فى مجتمعنا ذلك أن العلم ينظر اليه على أنه د نظام متماسك من القيم العقلية والملكات النفسية والطاقات الذاتية التى يطمح بها عن سائر النشاطات والجهود الانسانية ومنهج يعتمد أساسا على الاستقراء والتثبت بالتجريب والاختصار وايضا القياس والتنسيق والاغتراف والتعميل توصلا لاصوغ النظريات والقوانين التى تربط

الحقائق المكتشفة وتؤلف بينها ، (١) . وإن كانت تلك المهارات مطلوبة للمتخصصين في مجالات العلم إلا أنها في نفس الوقت تطلب لأفراد المجتمع ككل . بغية توفير الشروط الضرورية للتقدم العلمي من جهة ولتحقيق ونشر نتائج العلم من جهة أخرى ، ولكن في مجتمعنا الذي يعاني من التخلف إذا استغلنا بعض المؤشرات التي تقيس التخلف (٢) يصعب أن نجد فيه هذه المسائل بصورة جامهرية ربما لهذا السبب نفسه .

---

(١) مستطلي زريق ، نحن والمستقبل ، دار العلم للملايين ، الطبعة الثانية ، يناير ١٩٨١ ، بيروت ، ص ٢٤٥ - ٢٤٦ .

(٢) يختلف البعض في تفسير أسباب التخلف فنجد البعض يرجع أسباب التخلف إلى عدم النظرة الكلية الديناميكية للإنسان في تفاعله مع واقعه ، انظر :

Ivan Gohry — La personne — Presses Universitaires de France — 1961, Paris, pp. 117-118.

ويرجعها البعض إلى سيادة الإنتاج الزراعي المتمدن على أدوات إنتاج مختلفة ويعمل معظم السكان بالزراعة المتمدنة على تلك الأدوات المختلفة ، انظر ، نبيل نوفل ، تطور أهداف التربية في العالم العربي في الصور الحديثة ، مرجع سابق ، ص ٧٩ .

ويرجعها البعض إلى عدم إدراك التفاعل الحقيقي في مجالات الفكر المختلفة مع الإقرار بوجود الإنسان المختلفة لكل مجال على سبيل ، انظر :

ALBERTO SILVA — L'école hors de l'école — les éditions du cerz — 1972, Paris, p. 18.

ويرجعها البعض إلى عوامل خارجية أدت إلى التخلف ، إلى جانب قلة وجود كوادر وعماله حديثين في مجالات الإنتاج تحمل سجل العالم القديم ، انظر ، السيد الحسيني ، التنمية والتخلف ، الطبعة الأولى ، ١٩٨٠ ، طابع سجل العرب ، القاهرة ، ص ٣٤ .

ويرجعها البعض إلى عدم حل المشكلات والصراعات الموجودة في المجتمع عن طريق أحداث تحولات اقتصادية واجتماعية جذرية ، انظر ، إدجار فور وآخرون ، قلم لتكوين ، ترجمة حنفي بن عيسى ، اليونسكو ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٦ . الجزائر ، ص ١٣٤ .

## ثانيا : فئة تتعلق بالبيئة :

الفئة الخامسة : وهي فئة تتعلق بطبيعة البيئة التي تحدث عنها الكتابات :

### جدول رقم (١٥)

يتضمن نتائج الفئة الخامسة

٢	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	بيئة يغلب عليها الطابع الريفي	٢	٢٣,٠٣٪
٢	بيئة حضرية	-	-
٣	بيئة ساحلية	-	-
٤	بيئة صحراوية	٣	-
٥	التناول بشكل عام معظم البيئات السابقة	٢١	٢٣٦,٨١٪
٦	يشمل بعض البيئات السابقة	-	-
٧	غير محددة	٤٣	٢٦٥,١٥٪

### جاءت النتائج على النحو التالي :

- ثلاث كتابات فقط الأولى منها تتحدث عن الريفين وكانت كلمة في افتتاح المركز الدولي للتربية الأساسية للقول العربية .

والثانية تتحدث عن العمل الميداني في الريف من حيث مشكلاته في ضوء أنواع النشاط الذي كان يقوم به المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي .

والأخرى تتحدث عن الريف بصفة عامة .

وقد جاءت إحدى وعشرون مادة محللة كان تناولها يشمل معظم البيئات دون التركيز على بيئة معينة .

- مائة ذلك فقد كانت غير محددة .

من الملاحظ أنه على الرغم من أن ٩٦٪ من مساحة مصر صحراء لم توجد مادة واحدة تتحدث عن كيفية تعبيرها ودور التربية في هذه

القضية حيث أن معظم الدراسات تؤكد أن معظم سكان مصر يقفون حول شريط نهر النيل في مساحة لا تزيد عن ٤٪ من مساحة مصر وأن شهدت فترة الدراسات ارحاصات كثافة ومشكلة سكانية خاصة في المدن الكبرى .

وكذلك لا توجد أى مادة تتناول المجتمعات المستحدثة - كمديرية التحرير والوادي الجديد - بصورة محورية أو تجد أية اشارة في كيفية ان تلعب التربية دورا في هذه المجتمعات أو ماهية ونوع وبنية التعليم الذى يصلح لهذه البيئات .

كما انه على الرغم من انتشار الزراعة والبيئات الريفية في مصر لا توجد الا اثنان من الكتابات تناولت البيئات الريفية من حيث مشكلاتها ودور التربية في حلها . وكان من الممكن في هذا الصدد الانتباه للمنطقة في تعليمنا ودراسة علاقة ذلك بظواهر الهجرة الداخلية خاصة هجرة الريفيين الى المناطق الحضرية الأمر الذى ينتج عنه مشكلة النمو والتضخم الحضارى في المدن وكان يمكن دراسة الأسباب التى جعلت الريف يعتبر منطقة طرد لابنائها الى المناطق الحضرية وما علاقة ذلك بنسوع التعليم - النظرى غير المرتبط بالبيئة - السائد في ذلك الوقت وترجع أهمية ذلك الى أن بعض الدراسات قد أشارت الى أن هناك زيادة مطردة في نسبة الهجرة الداخلية فيما بين سنوات ١٩٤٧ و ١٩٧٦ حيث بلغ معدل النمو الى ٥٠٪ لاجمالى الحضر كما كانت نسبة الهجرة الى القاهرة بلغت اقصاها مع عام ١٩٦٠ .

**وقد اجمعت دراسات اخرى اسباب الهجرة من الريف فيما يلى :**

- ١ - وجود فرص عمل أفضل في المركز الحضرى .
- ٢ - الرغبة في الاستفادة من الخدمات المتاحة بالنمط الحضرى وغير المتوفر بالريف .
- ٣ - استكمال التعليم ( وكان يحتل نسبة ضئيلة ) (١) .

لذلك كله كان يجب الاهتمام بالمناطق الريفية والعمل على النهوض بها بدءا من ايجاد فرص عمل جديدة الى زيادة الخدمات وتوزيعها توزيعا متكافئا مع المراكز الحضرية ، ولكن تضاؤل الاهتمام بهذا انعكس على

---

(١) محمود الكردى ، التغلب ومشكلات الجمع الحضرى ، مرجع سابق ، ٤٣٧ ، ٤٤٠ .



الكتابات التي لم تتناول هذه المناطق بالدراسة لذلك لا توجد الا مادتان  
منها فقط وهما كما يلي :

### المادة الأولى :

عبارة عن صورة واقعية عن بعض نماذج العمل الميداني ومشكلاته  
في ضوء أنواع النشاط التي قام بها رجال المركز الدولي للتربية الأساسية  
في العالم العربي من خبراء ومبعوثين \*

وهي تقرر أن « مسألة الاتصال بالناس والتعرف على القرية من  
الأمر التي تعتمد على شخصية الأخصائي أكثر مما تعتمد على شيء آخر  
وتقرر أيضا أنه « يجب ألا تقتصر على المجهودات الجزئية المحدودة في مجال  
خدمة القرية - بل أن تعمل على رفع مستوى المعيشة عن طريق مشاريع  
عامة شاملة للتنمية الاقتصادية تؤدي إلى تراكم كبير في رأس المال المؤدى  
بلموره إلى انعاش عام » (١) \*

نلاحظ في الفقرة الأولى توضيح أن المسألة الاتصال بالناس والتعرف  
على القرية من الأمور التي تعتمد على شخصية الأخصائي أكثر مما تعتمد  
على شيء آخر \*

والكاتب وإن كان لا ينكر العوامل الأخرى إلا أنه ليست شخصية  
الأخصائي هي أهمها ذلك أن الوعي لدى الجماهير المستهدفة قد يكون من  
أكثر العوامل الهامة في عملية الاتصال هذه وقد يكون مدى تعليمهم من  
بين العوامل الرئيسية أيضا \*

أما بالنسبة للفقرة الثانية فإن هذا المسئل يكون أقرب إلى العلمية  
من أي مسئل آخر \*

### المادة الثانية :

تقرر أن « تعليم القراءة والكتابة عنصر هام في التربية الأساسية ،  
ولكنه ليس غاية في ذاته ، بل هو جزء من برنامج تعليمي شامل يستهدف  
الرفاهية الاجتماعية ورفع مستوى الحياة » فالتربية الأساسية كما تفصل  
مكانة الأمية لتمكين الأفراد من الحصول على قدر أوسع من الثقافة

---

(١) حامد عمار ، السبل الميداني في الريف ، مجلة التربية الأساسية ، المجلد الثاني ،  
شباط ١٩٥٥ ، المصد الرابع ، المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي ،  
سرس الديان ، ص ٨ ، ٣٠ \*

والمعرفة عن طريق الكلام المطبوع ، تشمل كذلك تعليم الجماعة طرق مكافحة الأمراض المستوطنة ، وكيفية تحسين الوسائل الصحية بوجه عام ، وتعليمهم أساليب الزراعة الحديثة والطرق المؤدية الى رفع مستوى الانتاج ، وتعليمهم ما يساعد على النهوض بالحرف الريفية والصناعات الصغيرة ، التي يستعين بها القروى على زيادة دخله وتحسين حياته وتعليمهم السبل التي تؤدى الى تحسين مساكنهم من غير اضرار لمواردهم المحدودة ، وتعليمهم أساليب التعاون العمل والتكافل الاجتماعى والاشتراك فى تنظيم نشاط رياضى وثقافى وترويحي ، يهذب نفوسهم ويشغل أوقات فراغهم فى وجوه صالحة .

لقد جمعت مكرتارية اليونسكو بحثا حول حركة التعليم الاساسى فى كتاب صدرته بعبارة المصلح الصينى James yen التي قال فيها : يقول القدماء ان الأفراد هم أساس الأمة ، فاذا كان الأساس سليما ، فإن الأمة ستتوفر لها أسباب الهدوء والسلام ، وأنى أطبق هذا القول على العالم أجمع ، فاذا كان الأساس سليما فإن العالم ستوفر له أسباب الهدوء والسلام ، ولكن ثلاثة أرباع سكان العالم يموزهم المسكن الصالح ، والملبس الكفى والغذاء الضرورى وهم محرومون من كل تعليم . ومادامت الأمور على هذه الحال ، فإن الأساس الذى يقوم عليه بنيان العالم سيكون أساسا واهيا ، ولعل هذه العبارة هى التي ألحقت باختيار اسم التربية الأساسية (١) .

وهمزون هذه المادة يشير الى أنه عن طريق التربية الاساسية يمكن تحقيق الرفاهية الاجتماعية ورفع مستوى حياة القرويين ولكن هذا يقلل من دور الظروف المجتمعية المحيطة هؤلاء القرويين وقريتهم ونسأل هل هذه الظروف يمكن ان تكون دافعة للانتظام فى هذه البرامج أم لا ؟ وهل القرويون أنفسهم لديهم الدافع لهذا أم لا ؟ .

كما أن حديث المصلح الصينى الذى استشهد به الكاتب ينصب أساسا على توفير الحاجات الأساسية للأفراد قبل أى شئ آخر والتعليم من بين هذه الحاجات وان كان يحتل مكانة ليست متقدمة على توفير المسكن والملبس والغذاء الضرورى للحياة وهذا لا ينطبق تماما مع منسل الكاتب الذى يعتبر أن التربية والتربية الأساسية بصفة خاصة يمكن عن طريقها تحقيق الرفاهية الاجتماعية للقرويين وهذا عكس المصلح الصينى الذى

---

(١) اسماعيل محمود القبلى ، خطابه فى ٢٠ يناير ١٩٥٣ فى يوم الاحتفال بافتتاح المركز الدولى للتربية الأساسية للدول العربية ، صحيفة التربية ، يناير ١٩٥٣ ، ص ٦ - ٧ .

يعتقد أنه يلزم لتحقيق الهدوء والسلام توفير بعض الشروط التعليم  
واحدا فقط من بينها وليس هو المسئل الوحيد لتحقيق هذا الاستقرار .

وقد تناولت إحدى وعشرون من الكتابات مسائل التربية والتعليم  
بصورة عامة دون مراعاة لاختلاف البيئات ومناقشة إمكانية صلاحية  
محتوى التعليم وأهدافه ووسائله لكل البيئات أو دراسة أهداف ومحتوى  
ووسائل مختلفة بكل بيئة على حدة .

وفيما على أمثلة لبعض الكتابات التي كان تناول فيها يتنقسم  
بالعمومية دون أن يقتصر على بيئة معينة :

#### المادة الأولى :

استعرض فيها وزير التربية والتعليم في أواخر ١٩٦٧ مشكلات  
التطبيق التربوي في مصر فكان يقرر أن مشكلاتنا التعليمية قبل ١٩٥٢  
كانت ناتجة عن التخلف فكانت تتمثل في الطبقة في التعليم ،  
والازدواج فيه ، وانعدام تكافؤ الفرص أما مشكلاتنا الحالية فهي ترجع  
الى التقدم من حيث التوسع في التعليم ( حيث نجد الزيادة في التعليم  
الابتدائي وصلت الى ١٤٠٪ وفي التعليم الثانوي العام وصلت الى ٥٠٪  
والتعليم الفني وصلت نسبة الزيادة فيه الى ٤٥٠٪ واعداد المعلمين ١٠٠٪  
وذلك عما كانت عليه قبل الثورة ، كما أن نسبة استيعاب الملتزمين وصلت  
الى ٨٠٪ ) هذا الى جانب مشكلات تحسين طرق التدريس في المدارس  
ومشكلات توحيد المرحلة الأولى ومشكلات تحقيق ديمقراطية التعليم  
واتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين ، هذا الى جانب سيادة النمطية  
في التعليم حيث نجد التعليم في المدينة مثل الريف - وتساؤل - لماذا لم  
نستفد من الجهود السابقة التي تمت للتغلب على هذه النمطية مثل  
( مدرسة المنايل الريفية ، المعلمين الريفية ، المدارس النموذجية التي كانت  
ملحقة بمعهد التربية ) ٠٠ الخ (١) .

وللاطلاع على هذه المادة أنها تعرضت لمعظم المشكلات ومنها النمطية  
ولكن الذي يدعو الى التساؤل والتوقف هو السؤال الأخير الذي طرحه  
كاتب المقال خاصة وان قائله كان يمكنه المساهمة في اصدار قرار لتعقيم  
هذه التجارب أو الاستفادة منها خاصة وان أكرار السياسى في مصر في  
ذلك الوقت كانت له مكانة هامة وكان بالفعل يمكن الاستفادة من هذه  
التجارب في التغلب على النمطية في التعليم .

(١) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوي ، صحيفة التربية ، العدد الأول ،  
السنة العشرون ، نوفمبر ١٩٦٧ .

## المادة الثانية :

وهي تنص على أن : « المناهج يجب أن تدور حول دراسة خصائص الجماعة وحاجاتها ومشكلاتها ويساهم التلاميذ في حياة الجماعة ويشترون مع الكبار في مشروعات عملية ترمي الى رفع مستوى الحياة في البيئة ولا يجوز توحيد المناهج أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات ويجب أن يكون التنوع والاختلاف في كل شيء ولكن الجرعة تقل من بيئة الى أخرى » (١) .

وهنا قد يتضح أن المستهدف هو الاهتمام بالخصائص الخاصة لكل جماعة على حدة وأنه لا يوجد ثمة رباط بين الجماعات والمناطق المختلفة في الوطن الواحد ولكن الكاتب يضيف أنه « ينبغي أن يكون شعارنا التنوع في إطار من الوحدة » (٢) .

ولكن كان يمكنه توضيح ما هي المسائل التي يكون التوحيد بينها ضرورية وما هي المسائل التي يكون التنوع فيها مطلوباً .

## المادة الثالثة :

وهي تنصب حول التعليم الابتدائي فهي تقرر أنه « تتحدد نقطة البداية في دراسة التعليم الابتدائي ووضع مناهجه بتحديد هذه الاتجاهات كالاتجاه العلمي في التفكير ، والاتجاه الى خدمة البيئة المحلية والاتجاه الى حرية الرأي . واحترام رأي الآخرين والاتجاه الى النقد والنقد الذاتي » . كما أن « مناهج النشاط يجب أن تدور حول حاجات المجتمع أولاً ، الأساس العلمي لهذا الاتجاه مستمد من أن الطفل يكتسب خبراته وقدراته كلها من البيئة المحيطة به وهو ينمو بقدر قدرته على استيعاب حقائق البيئة أو المجال الذي يعيش فيه ، ويجب أن تكون الوحدات الدراسية هي التي يقوم عليها المنهج كما نص عليها القانون رقم ٢١٣ من قانون التعليم الابتدائي مادة ١٢ التي تنص على أن تدور الدراسة في المرحلة الابتدائية حول موضوعات اجتماعية واقتصادية وصحية وتربوية ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ وتكوين شخصيته » (٣) .

(١) اسماعيل محمود القباني ، محاضرات في الوحدة الثقافية ، مرجع سابق ، ص ٤٥ - ٤٧ .

(٢) اسماعيل محمود القباني ، محاضرات في الوحدة الثقافية العربية ، المرجع نفسه ، ص ٤٤ .

(٣) كمال زاهر لطيف ، التعليم الابتدائي والتخطيط الإنشائي ، مراجعة وتقديم محمود شافعي ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٦٣ ، ص ٤٣ ، ٥٥ ، ٥٧ .

وحسبما يقرر الكاتب أن تنمية اتجاه مثل الاتجاه الى خدمة البيئة المحلية يكون عن طريق مناهج النشاط وأن يكون ذلك الاتجاه متضمنا في الوحدات الدراسية ولكن كان يمكن أن يناقش كيفية تحقيق هذا عن طريق الوسائل التربوية الأخرى - غير المدرسة - فقد يكون لها الأثر الأكبر في إعاقة أو تنمية هذا الاتجاه أكثر من المدرسة في أحسن الأحوال إذ أن هناك وجهة نظر في هذا الصدد تنهب الى أن وظيفة التربية تنلخص في أنها « تساير - لا تثير - التغيرات » (١) .

ثالثا - فئة تتعلق بمنهج الكاتب ( الفئة السادسة ) :

جدول رقم (١٦)

يتضمن نتائج الفئة السادسة

٢	العناصر	الترددات	النسبة النسبة للنوية
١	الهدف	واضح	٥٢
		غير واضح	١٤
٢	الفرغ	تقرى	٣٨
		تفيلى	٢٨
٣	الفرغ	واضحة	٢١
		غير واضحة	٤٥
٤	المخطوب	محدد	٢٨
		غير محدد	٢٨

المنصر الأول في هذه الفئة كان يتعلق ( بالهدف ) من حيث كونه واضحا أم غير واضح .

وجاءت الأهداف الواضحة كما يلي :

- محاولة للاجتهاد في تطوير الفكر التربوى من أجل بناء البشر وهى محاولة لربط الفكر بالواقع .

(٢) سعد مرسى أحمد ، في تربية الانسان ، عالم الكتب ، مايو ١٩٦٥ ، ص ١٠٦ .

- دراسة الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لمركبة الفكر التربوى فى مصر .
- تحقيق الاهداف الثورية المعلنة فى المجتمع وتطبيق مفاهيم الميثاق الوطنى فى العملية التعليمية .
- العمل على خلق أنماط جديدة من القادة التربويين .
- التأكيد على أن التربية عملية اجتماعية تتأثر بظروف المكان والزمان .
- طرح مشكلات التطبيق التربوى بعد عام ١٩٥٢ .
- توضيح أهمية التخطيط التربوى .
- اصلاح التعليم .
- توضيح أهداف التربية الحديثة .
- وضع تصور لمبادئ نظرية ثورية جديدة فى التربية .
- اقتراح بعض الاتجاهات التى يجب على وزارة التربية والتعليم الأخذ بها .
- جعل المجتمع فى صحة ثقافية .
- تقليل العقبات التى تعترض الخدمات التعليمية .
- التأكيد على أن مدرسة المجتمع أكثر ملائمة للمجتمع الاشتراكى .
- التأكيد على أن عملية المتابعة فى مجال التربية والتعليم يجب أن تقوم على التخطيط والتعاون .
- توضيح مفهوم القومية العربية وإبراز مكانته فى الماضى والحاضر .
- القيادة الجماعية يلزمها التدريب ونشر الوعى بالجماعية بين الناس .
- تسجيل التيارات والاتجاهات والظواهر التربوية المنتشرة فى العالم .
- التأكيد على أن التربية يمكنها القيام بعملية التغيير الاجتماعى .
- دواصة الأساليب التربوية والتدريبية التى تمكن التكنولوجيا من أن تلعب دورها فى تطوير الصناعة .
- بيان أهمية الثقافة بالنسبة للجامعة .
- بيان أن استخدام القصة العلمية يمكن له أن يحقق هدف التفكير العلمى .
- بيان امكانية تحقيق حاجات المجتمع وحاجات الافراد فى نفس الوقت .

- بيان إمكانية تنفيذ المبادئ الاشتراكية في التربية وفي السلم التعليمي .
- تعريف المعلمين بأسس التربية القائمة على النشاط والأساليب التي ينبغي أن تتبع عند تطبيقها .
- التأكيد على أن تحقيق الوحدة الثقافية لا ينفي التنوع الثقافي وخصوصياتها .
- التأكيد على أن من مسئولية التعليم تذويب الفوارق بين الطبقات .
- التأكيد على أن يكون التعليم قائما على التخطيط .
- التأكيد على إتاحة الفرصة لكل من تؤهله قدراته لذلك .
- البحث في كيفية مواصلة التعليم لأوضاعنا الثقافية المتغيرة .
- نقد الانتاج التربوي .
- التأكيد على أن يكون توجيه التعليم على أساس من الدراسة الواقعية .
- تحديد سمات السلوك الاشتراكي إجرائيا .
- اعداد المعلم للمرحلة الابتدائية اعدادا اشتراكيا .
- تقييم للكتب المستعملة في محو الأمية .
- وضع صورة واقعية عن بعض نماذج العمل الميداني ومشكلاته في ضوء أنواع النشاط التي قام بها الدارسون والباحثون بالمركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي بمرس اللبان .
- التركيز على أن أهمية أخذ دوافع التعلم عند الأميين مكانا رئيسيا عند وضع برامج محو الأمية .
- توضيح سياسة التسليم الجديدة في المراحل الاعدادية والثانوية وتوضيح معايير القبول بها .
- عرض لتاريخ وجود رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية ومسئولية خريجها في ضوء بيان ٣٠ مارس .
- بيان موقف رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية من السياسة التعليمية الجديدة .
- توضيح أبعاد الحركة الدائرة في مجال التعليم بين انصار الكم وانصار الكيف .
- توضيح ديناميات الفصل باعتباره ظاهرة اجتماعية وباعتباره ميدانا للظواهر السيكولوجية .

- تبين الاسس التربوية للقومية العربية •
- ربط التعليم بالتنمية •
- ضرورة قيام المدارس النموذجية بالقيادة فى الموقف التربوى •
- نشر فلسفة الاشتراكية والديمقراطية والتعاونية فى مرافق التربية والتعليم •
- توضيح فلسفة التعليم كما تضمنته الخطة الخمسية •

**العنصر الثانى - من الفئة السادسة - يتعلق ( بالفرض ) من حيث كون الفكرة تطرح حلا نظريا فى مظهره أم تنفيذا والمقصود بالتنفيذ عكس النظرى وتتضمن فى نفس الوقت خطوات محددة ويوضح كيفية تحقيق الفكرة •**

من أمثلة من يطرح حلوله طرحا نظريا ما يأتى :

- التربية يمكن لها أن تلعب دورا هاما فى تحقيق القومية العربية عن طريق المعلم ولكن لم يوضح كيف يتم اعداد نوعية هذا المعلم أو يضع تصور لأحد المناهج لأحدى المراحل التعليمية التى يمكن أن يسترشده بها .فى هذا الصدد •

- وضع بعض التصورات المثالية التى ينبغى أن تكون عليها القيادة التربوية ولكن لم يكن واضحا العقبات التى تعترض بعض هذه التصورات وإمكانية التغلب عليها فى الواقع •

- فى تبين أبعاد مشكلات التطبيق التربوى كان التأكيد على أن الأبحاث التربوية قاصرة مع عدم توضيح أسباب القصور وما هى الخطوات التى يمكن أن تتبع للتغلب عليها ومن المستول عن ذلك القصور •

- نقد الكتب المستعملة فى مكافحة الأمية فى العالم العربى ولكن لم يضع نموذجا يحتذى به وفقا لما انتهى اليه التحليل •

- مناقشة إمكانية أن يتم الإصلاح فى المجتمع عن طريق المدرسة ولكن لم يوضح كيف يتم هذا وكيفية استيعاب مدارسنا للمناهج وطرق التدريس التى تتضمن عناصر هذا الإصلاح •

- مجرد الدعوة الى ضرورة التكاثر للوصول الى نظام ثورى تقدمي للتعليم الحديث ولكن لم يحدد ما المقصود بالثورية أو التقدمية أو الحديثة ؟ وكيفية تحقيق ذلك علميا •



- الندادة بأن يتضمن التعليم مفاهيم واتجاهات ومهارات بدلاً من المعلومات ، ولكن لم يوضح أى مفاهيم ومهارات وأى اتجاهات وكيفية تساوقها مع مختلف المراحل .

- الاتجاه الى الكم أكثر من الكيف نتيجة الأخذ بالأسلوب الاشتراكي ، ولكن لم يوضح كيفية الخروج من هذه المشكلة .

- التربية والتعليم يقع عليها عبء اعداد كوادر المتبحرين والعلماء وغيرهم من أجل القضاء على الفقر والجهل والمرض ، ولكن لم يوضح الصورة التي تكون عليها التربية والتعليم ونوعية مؤسساتها ومحتوى مناهجها .

- يوضح أهمية الثقافة والوحدة الثقافية بين الدول العربية وأهمية العلاقة التي تربط التربية بالبيئة ، ولكن لم يوضح المكونات الثقافية لهذه الدول على أسس واقعية أو نتيجة أبحاث وإنما مجرد تصورات .

- توضيح أهمية الأساليب التربوية والتدريبية التي تمكن التكنولوجيا من أن تلعب دوراً في تطوير الصناعة دون أن يستند الى بحث أو دراسة يمكن أن تثبت ما يريد الكاتب .

- عرض لما نريده من المدرسة الثانوية في ضوء تصورات الكاتب دون الرجوع الى الأهداف التي وضعت أصلاً لهذه المدرسة ، وتوضيح المعايير التي تنتقد المدرسة فيها ، أو اجراء دراسة تفيد أنها أخفقت بالفعل في تحقيق أهدافها الموضوعية من قبل المسئولين .

- جتمية اعداد المعلم الاشتراكي ، ويقترح الكاتب انشاء معهد لاعداد المعلم العربي يدرس فيه لمدة عام على الأقل ، ولكن لم يوضح فيه ماذا يدرس وكيفية ادارته وكيفية انتظام المعلمين فيه ومن هم الذين سوف ينضمون اليه وما هي جهة الاشراف .

- البعض يعرض لما يحدث في المجتمعات الأخرى في مجال التربية ، والبعض يعرض للاتجاهات التربوية المالية دون الإشارة لموقع مصر من هذا وعلى امكانية الأخذ من هذه الاتجاهات وامكانية تجريبها أو تميمها في مصر .

- العنصر الذي يتعلق بكون غرض الكاتب (تنفيذياً) أى يضع خطوات محددة لتنفيذ فكرته ، ويوضح كيفية تحقيقها كلمة كما يلي :

- مناقشة قضية الديمقراطية في المجتمع المدرسي ، وعرض كيفية تحقيقها في الواقع عن طريق مجلس الآباء ، وشارك التلاميذ في الادارة ، والاسترشاد بتوجيهات الناظر ومشورة المدرسين .

- لاصلاح بنية التعليم كانت الاتجاهات تشير الى مد سن الازلام - انشاء دور الحضانة ، مناقشة الأخذ بمزايا المركزية واللامركزية فى الادارة - انشاء مدارس مسائية لمن يعملون نهارا ، والأخذ بنظام المدرسة الشاملة .
- لمتابعة التربية والتعليم فى ضوء الليثاق ، تتولى مسئولية المتابعة أجهزة معينة واحدة تختص بمتابعة خطة التنمية والآخرى لمتابعة المدارس وأخرى لمتابعة المواد الدراسية ، وهذا يتم عن طريق وضع تعليمات معينة فى كل بطاقة من بطاقات المتابعة التى تمثل الأجهزة المسئولة عن المتابعة .
- من بين ما يمكن أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم انشاء مركز للاختبارات والقياس من أجل التوجيه التعليمى .
- اثبات أن لمصر فكرا تربويا خاصا بها ، والاستشهاد بالوثائق التى تقرر ذلك .
- لتذليل العقبات التى تعرض الخدمات التعليمية يطرح ايجاد درجات خالية لرؤساء الأقسام بدلا من انتدابهم ، واشراك مديري الخدمات فى تقييم النظار ، وتشغيل مجلس ادارة بكل مدرسة يتعاون من خلاله المدرسين والآباء مع المشرفين على جماعات الخدمات .
- عرض أهمية التربية عن طريق النشاط ، ويعرض لثال واقعى من المدارس النموذجية الموجودة فعلا .
- تبين دور القصة العلمية فى تحقيق هدف التفكير العلمى ، ويضرب امثلة لكيفية تحقيق ذلك ويضع نموذجا قائما على الاختيار من متعدد لقياس ما يمكن أن يفهمه المتلقى للقصة .
- نشر الديمقراطية فى مرفق التربية والتعليم يمكن أن يتم عن طريق مجالس استشارية ومجالس الآباء والجمعيات .
- نقد السمات الشخصية المصرية السلبية ، ثم وضع البديل فى ضوء ما يتميز به الانسان فعليا .
- عرض للمشكلات التى تعترض من يتصلون بالجمهور من أجل الحصول على معلومات ، وعرض كيفية التغلب عليها فى ضوء التجارب .
- لامكانية فهم الفصل باعتباره ظاهرة اجتماعية ، يضع الكاتب نموذجا لبطاقات مدرسية يمكن بها تتبع حالة التلميذ الاجتماعية والصحية والنفسية .

## لما العنصر الخاص ( بالفروض ) المتضمنة في الفئة السادسة :

- كانت في معظمها غير واضحة أما التي كانت واضحة فقد جاءت كما يلي :
- التربية عملية ليست مستقلة عن فلسفة الحياة ، وعن طريقة الحياة التي يعيشها المجتمع .
- تصورات التربية الحالية بمنزلة عن واقع حياتنا .
- التعليم الابتدائي لم يترجم الاشتراكية كسلوك اجرائي في مناهجه .
- الأخذ بالاتجاهات الحديثة العالمية يمكن أن يصلح من تعليمنا .
- الدروس الخاصة نتيجة مرحلة التحول التي يمر بها المجتمع .
- الالتزام بما أقره الميثاق يدفع المجتمع الى التقدم .
- اخفاق المدارس النموذجية في مصر نتيجة مجرد نقل فكرتها عن الغرب ، وعدم فهم القائمين عليها لفلسفة هذه المدارس .
- المدرسة لا تحقق وظيفتها الاجتماعية في مصر .
- الإصلاح التعليمي لا يتم الا على ارضية من الإصلاح الاجتماعي .
- معرفة موانع التعليم عند الأميين يزيد من فرص نمو أمتهم .
- أساس الحضارة اليوم العلم للجميع ، والعمل من الجميع .
- التعليم هو القادر على تحقيق أهداف الميثاق .
- التعليم يعمل على اذابة الفوارق بين الطبقات .
- التعليم عملية انتاجية .
- إتاحة الفرص المتكافئة لكل الأفراد يمكن المجتمع من أن يستفيد من قدرات جميع الأفراد .
- استمرار النقد للانتاج التربوي يعمل على نمو الفكر التربوي .
- التربية بصورتها الحالية لا تعمل على تطوير الصناعة .
- الجامعة لا تقوم بدورها في الناحية الثقافية .
- التربية أداة رئيسية في التغيير الاجتماعي .
- الجماعية أفضل الأساليب للقيادة .
- التربية في مدارسنا تتم بطرق لا تحقق وظيفة العلم .
- التعليم مرآة تنعكس عليها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وهو قائد للتغيرات في نفس الوقت .

- التقدمية سوية والرجعية مرض •

**العنصر الخاص ( بالمخاطب ) :** والمتصود به تحديد مستقبل المادة المكتوبة وقد جاءت كما يلي بالنسبة لمن حددوا للمخاطب ( المستقبل ) :

- المسئولون والعاملون في وزارة التربية والتعليم •

- المتخصصون والباحثون في مجال التربية •

- المعلمون •

- اللجان الوزارية وأجهزة التخطيط •

- طلاب كلية المعلمين وطلاب معهد الدراسات العربية العالية •

- المهتمون بالتربية العرب •

- المهتمون بمحو الأمية وواضعو برامجها ومناهجها •

- وزير التربية والتعليم •

- أعضاء رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية •

- جامعو البيانات •

- قادة التوجيه القومي من المعلمين •

- المسئولون في مختلف التخصصات •

- مجموعات العمل الميداني في الريف •

- الآباء •

العنصر الأول من علمه الفئة يتضمن ما إذا كان الهدف واضحاً أم غير واضح وكانت أهداف اثنتين وخمسين من الكتابات واضحة وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك :

#### المادة الأولى :

• يواجه التعليم في كل المجتمعات مشكلات تتعلق بكيفية وكيفية علم المشكلات نتيجة عدة عوامل :

١ - ازدياد الشعور القومي ( والتربية لها دورها في بناء جيل واع ) •

٢ - انتشار العلم والتفكير العلمي •

٣ - تقدم النظم الديمقراطية وتشرها في نفس الوقت •

٤ - ازدياد اتصال الشعوب حيث انتقال الأفكار والمبادئ •

ابتداء من الربع الأول من القرن العشرين زادت ثقنا في التربية مع بدء حركتنا القومية ، وقد قرر في اعتقادنا بحق أن التربية هي أهم الأدوات في نهضتنا القومية ولكننا لم نناقش أى تربية تصلح لهذا الغرض .

اعتقدنا أن مجرد حضور الشباب في مدرسة كفيل بأن يخلق منه جيلا وطنيا وبذلك توسعنا في التعليم من حيث الكم خاصة في التعليم الثانوى والعالى ( فى الربع الأول من القرن العشرين ) وذلك خرج لنا القادة من أبناء الطبقة الوسطى لناضل بها المستعمر حيث كان الأهالى يفتحون المدارس .

أما فى الربع الثانى عندما أخذنا المبادئ المستوربة اتجهنا أيضا الى الكم ولكن الى العامة ، واتجهت العناية الى التعليم الابتدائى وكان التعليم الإلزامى مجانيا إلا أن التعميم كان دون فلسفة شاملة تتناول من حيث النوع والتوجيه ورغم مقاومة الاستعمار وأعوانه اتجه البعض الى دراسة التربية من حيث النوع والتوجيه وساعدتهم على ذلك انشاء معهد التربية سنة ١٩٢٩ .

وواكب ذلك وجود حركة تربوية فى الغرب خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية وكان فلاسفتها مثائرين باتجاهين هما :

١ - التعلم والطريقة العلمية للوصول الى الحقائق .

٢ - النظام الديمقراطى والطريقة الديمقراطية فى مواجهة المشكلات الاجتماعية .

واتفق الاتجاهان على أن التجريب هو المدار لتكوين أى فكرة فى الميادين الطبيعية والاجتماعية ومعيار صدق أى فكرة هو التقلب على المشكلات القائمة (١) .

### المادة الثانية :

تتناول ما يسمى بمعركة التعليم وهي تقرر أن « المعركة الحقيقية بدأت منذ ساعد زغلول عندما كان ناظرا للمعارف ، حيث أنشأ مدرسة للمعلمين الحديثة العليا لاعداد المعلمين اللازمين للتعليم الثانوى ، وتشجيع

(١) ولهم معهد كلياتيك ، اصول للتفهم الجديد ، ترجمة وتقديم إير القنبر رشوان ، مجمع الهادى عيسى ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٠ ، الفصل التمهيدى بقلم الترجمة .  
ص ١ - ٧ .

ايضاد البعثات لاعداد الاساتذة للتعليم العالي ، وذلك حتى تكون اللغة العربية هي لغة التدريس .

الحركة الثانية بدأت منذ سنة ١٩١٩ عندما ألف المعلمون لأنفسهم جمعية سموها نقابة المعلمين ، ويعد أن استقرت البلاد بالدستور عقدت نقابة المعلمين مؤتمرا عاما للتعليم الأول سنة ١٩٢٥ ، كما عقد مؤتمر سنة ١٩٤٥ - ظهرت فيه هذه الحركة - حيث اتجه المؤتمر الى :

١ - تعليم أبناء الشعب كافة بين سن السادسة والثانية عشرة ويكون لمدة سنوات ومجانيا .

٢ - تعليم عدد من أبناء الشعب في المراحل التالية على نفقة الدولة من اصحاب المواهب .

وكان المسكر الاول : يرى تعليم الكافة ست سنوات ، وتسلمي للموهوبين الى قصارى ما يبلغ اليه استعدادهم ، أما الذين لا يظهر منهم تميز في الدرس فلم أن يتعلموا على نفقتهم في المدارس الخاصة أو الجامعات ويدفعوا النفقات كاملة .

والمسكر الثاني كان يرى : تعليم الكافة ست سنوات ، مع تعليم كل من شاء أن يتعلم ذلك على نفقة الدولة في التعليم الثانوي والجامعي مجانا (١) .

#### المادة الثالثة :

« اذا تصفحنا كتاب ديوي الديمقراطية والتربية لن نجد فرقا بين الاشتراكية والديمقراطية ( بمعناها الحديث ) فيما يتعلق بالتربية .

تعريف الديمقراطية كما وضعها أحد الاشتراكيين :

Democracy is Liberty + Groceries :

الاشتراكية حرية + مأكولات ( وغيرها مما يوجد في حانوت الببدال ) .

الديمقراطية + أهم حاجيات الحياة ( من مأكول ومشرب وملبس ومسكن وتربية وصحة ومعايش ) .

تطبيق مبادئ الاشتراكية على التعليم تتضمن :

---

(١) محمد فريد ابر حديد ، معركة التعليم صعيقة التربية ، السنة الخامسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٣ ، ص ٤ - ١٢ .

١ - تكافؤ الفرص : لا يحرم طالبا كفتا من نيل أكبر قسط من التعليم  
لأسباب الفقر أو غير ذلك .

٢ - أن يكون للبيئة المحلية نصيب فى تقرير مسائل التعليم .

٣ - أن يكون للقائمين بالتدريس نصيب فى تقرير المسائل التعليمية .

٤ - أن تتوافر لكافة المواهب والقدرات أنواع المعاهد والمناهج فى النظم  
التعليمية التى تكفل لأبناء الأمة ما يلائم كلا منهم تبعاً لمواهبه  
وقدراته ، ويتضمن هذا إنشاء أقسام خاصة للمتأخرين وضعاف  
العقول وذوى المعاهات ، وكذلك البالغين والمتفوقين .

٥ - أن تطلق للطلبة ومعلميهم حرية المناقشة والتعبير فى حدود العقول  
ولا سيما فى المواد الاجتماعية وعلاقتها بالحوادث الجارية .

كما أن المثل الأعلى هو ألا تكون العناية بالكم على حساب الكيف .  
بيد أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التضحية بالكم على حساب  
الكيف ، (١) .

يلاحظ على هذه الأمثلة السابقة ندرة أن تجد أحداها ينص على  
هذه نصا صريحا ، رغم أن ذلك يعتبر من أهم الخطوات لأى منهج يبنى  
العلمية ، كما يندر أن يأخذ الهدف مكانا متميزا فى الكتابات أو فى  
بدايتها .

هذا الأمر الذى قد يجمل مرسل المادة المكتوبة يسبغ مع مستقبل  
المادة فى مكان قد يكون مختلفا عما كان يريسه الكاتب .

أما من حيث كون غرض الكاتب نظريا أو تنفيذيا فقد جاءت  
الكتابات ذات الأغراض النظرية أكثر من التى كانت أغراضها تنفيذية  
( إجرائية ) محددة الخطوات .

وفيما يلى بعض الأمثلة :

المادة الأولى :

» أن تحسبن مستويات القيادة التربوية هو فى حد ذاته ترشيح  
لمجتمعنا . فكثير من الكفايات التى نجحت فى مجتمعنا خصوصاً قبل

---

(١) أمير بطر ، الاشتراكية والتعليم ، التربية الحديثة ، مجلة دورية تصدر عن  
الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، السنة السادسة والثلاثون ، المجلد الأول ، أكتوبر ١٩٦٢ ،  
ص ١ - ٣ .

الثورة في الهيمنة على شئون التعليم شخصيات مريضة موصومة بالتزمت تتميز بقدرات أتوقراطية ، الى أن أصبح الرجل الإداري في المفهوم الدارج هو الرجل القادر على الكبت والصمق .

دعائم القيادة السوية هي :

- ١ - الإيمان بكرامة وقيمة الفرد الانساني كفاية في ذاته .
- ٢ - الاعتماد على المنهج العلمي التجريبي في الوصول الى الحقائق .
- ٣ - انتهاز سبل التفاعل التعاوني واحلال الجهود المشتركة محل الحوافز الفردية لتحقيق الذات .
- ٤ - العمل على تطوير السبيل الديمقراطي بارتقاء المحاولات المبذولة لـ Democratization الى نقطة أعلى ( ١ ) .

في هذه المادة كان يمكن توضيح علاقة ذلك بما يحدث في المجتمع في مختلف مستوياته بدءا من الأسرة ومرورا بكل الوسائط التربوية انتهاء بالتنظيمات السياسية الرائدة في ذلك الوقت . ربما كان هذا يعين على تبين أسباب هذه الأنماط غير السوية التي كان ينتقدها الكاتب . وكان يمكن عرض بعض المواقف الحيرية التي يمكن أن يمر بها من نعدهم قادة أسوياء أو عرض لبعض النماذج أو بعض التجارب من البيئة المصرية ربما كان ذلك يوضح كيفية الإعداد حتى لا يظل الهدف يعدو أن يكون مجرد أمنيات أو ( ينبغيات ) .

### المادة الثانية :

وهي تتضمن تقويما للكتب المستعملة فيما بعد المرحلة الأولى من مراحل تعليم الأميين القراءة وهي مرحلة فك الخط التي تتلوها مرحلة الطلاقة ثم المرحلة الثالثة وهي مرحلة النضج والمتابعة .

وهذا التقويم يؤكد على أن مراحل نمو القدرة على القراءة متداخلة فيما بينها ولكن كل مرحلة تغلب عليها جملة من الخصائص تجعل من السهل تمييز الاتجاه العام للمرحلة . ويؤكد أيضا على أن هناك فروقا كبيرة بين الأفراد في أنماط قراءاتهم .

كما أن الكتب الموضوعية لهذا الغرض تميل معظمها الى أن تتسم

---

(١) محمد علي الريان وآخرون ، مغامير جديدة في التربية ، مرجع سابق ، ص ٧٦ ، ٩٠ ، ٨٠ .



جعلها بالتطويل حيث نجد أن الفقرة تكاد تكون هي الظاهرة العامة في الكتب الخاصة بتعليم الأميين القراءة (١) .

النقد الرئيسي هنا هو أن الكاتب لم يعط نموذجاً لما يقصد ، كان يمكن أن يحتذى به عند تغيير الكتب المستعملة في تعليم القراءة للأميين .

### المادة الثالثة :

تضمن عرضاً لمشكلات التطبيق التربوي وهي تقرر أنه :

- يرجع قصور المائد من التعليم الإبتدائي الى المعلم .
- النمطية في التعليم ( فالمدينة مثل الريف ولذا لم نستفد من الجهود السابقة ؟ ) .
- مشكلة الادارة التعليمية ( ذلك لأن الخدمة تصل الى الطالب بتكاليف أكثر من اللازم ) .
- مشكلة المناهج وينبثق النظر إليها في ضوء الفلسفة والأهداف ، فالميناق يؤكد على « ضرورة تغيير المناهج جازياً بالتعليم من مجرد اعداد الموظفين الى اعداد المواطنين القادرين على إعادة تشكيل الحياة » . الخ » (٢) .

يلتصر هنا الكاتب على مجرد عرض للمشكلات التي يفرقها ويعاني منها معظم المهتمين والمشتغلين بأمور التربية وإن كان بعض هذه المشكلات يحتاج حلها الى مزيد من الأبحاث فإن معظمها يحتاج الى قرارات تنفيذية سياسية كانت أو إدارية يملك بعضها كاتب المقال - حيث كان يحتل أعلى سلطة تنفيذية في وزارة التربية والتعليم وهو له مكانة هامة عند رئيس الدولة حيث عين في هذا المنصب أثناء وجوده خارج البلاد في أعقاب النكسة سنة ١٩٦٧ ، ومن ثم كان يمكنه العمل على اتخاذ قرارات يمكن عن طريقها حل معظم مشكلات التطبيق التربوي المشار إليها في المقال السابق .

---

(١) محمود رشدي خاطر ، مكافحة الأمية في العالم العربي ، مجلة التربية الأساسية ، يصدرها المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي ، سويسرا ، المجلد الثاني ، العدد الأول ، ربيع ١٩٥٤ ، ص ٥٠ ، ٥٣ ، ٦٢ .

(٢) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوي ، مرجع سابق ، ص ١٥ .

## المادة الرابعة :

يؤكد كاتبها على أنه « يجب أن تكون المدرسة والمعلم هما حلقتنا الوصل بين الميثاق ومبادئه وبين الناس بنشر الوعي وذلك لتحويل مبادئ الميثاق الى واقع حتى والى طرق وعادات ، يجب ألا يكون الميثاق مادة دراسية فقط بل يتداخل في كل المواد ويجب أن تحلوا الاغراق في المعلومات المستوردة من الخارج وعن الخارج وابدأوا بقوميتكم وأمتكم ومجتمعكم ثم انتقلوا بعد ذلك الى الخارج لذا يجب أن يكون الميثاق رائداً ونجعله المحور الأول الذي تدور عليه التربية والتعليم ، وأنا لا اتجاهل القرب اطلاقاً ولكن هناك أولويات ، (١) » .

هنا غير واضح كيفية أن يكون الميثاق هو المحور الذي تدور عليه التربية والتعليم .

هل مجرد أخذ مقتطفات منه في بعض المقررات كالتاريخ أو الكيمياء مثلاً :

هل موضوعاته تدور حولها بعض المقررات خاصة الاجتماعية منها ؟  
هل يكون متضمناً في مختلف الأنشطة التربوية كالكتابة في الصحف أو البندوات أو التمثيل ... ؟

وغير ذلك من التمايزات .

ما سبق كان أمثلة لبعض الكتابات ذات الأغراض التي تتسم بالنظرية أكثر من كونها تنفيذية ( إجرائية ) محددة الخطوات وقد جاءت في معظمها نظرية الأغراض من حيث عددها كما كان واضحاً في التحليل الكمي وربما يرجع ذلك الى اللفظية التي تتمتع بها ثقافتنا ، رغم أن قدماء المصريين كانت حضارتهم تميل الى أن تكون حضارة فعل وأداء ، كما أن اللول المتقدمة حالياً تعتمد على الأداء والفعل القائم على العلم وهذه اللفظية قد عابها الكثير ، هذا الأمر امتد الى محتوى تعليمنا حيث قام على اللفظ ، مما أكسبه طابعاً نظرياً أكثر من الطابع العلمي .

ورغم ذلك فقد استطاعت بعض الكتابات أن تتجه نحو تحديد خطوات محددة لتنفيذ أفكارها ، الا أنها كانت أقل في مجموعها من الكتابات ذات الطابع النظري وفيما يلي بعض الأمثلة لهذه الكتابات :

---

(١) محمد علي حافظ وآخرون ، التربية في ضوء أهداف ليشاق ، مرجع سابق ، ص ١٢ - ١٨ .

## المادة الأولى :

« ٠٠ ان تخصص المشتغلين بالعلم في فروع لا يعنى اطلاقا أن العلم نفسه يقبل الانقسام ، أو على الأقل فان بين أجزائه من الروابط ما يجعل منه وحدة واحدة »

علماء الوقت الحاضر يجتهدون الى التخصص الضيق وهذا تم على حساب الثقافة وانحيس كل عالم في تخصصه وأصبح كل منها صانعا في العلم بدلا أن يكونوا علماء ، فخرج الجامعة الآن يمكن أن يوصف بأنه الجاهل المتعلم ، فلا هو عالم لأن هذه النظرة الواسعة للعلم والحياة مازالت تعوزه ، ولا هو جاهل لأنه يعلم شيئا وربما أشياء كثيرة . فالتخصص الضيق خطرا على التربية بمعناها الواسع «٠٠٠٠»

ولتوضيح كيف نعالج مشكلة الثقافة في الجامعات في الوقت الحاضر نجده يطرح بعض فيقول ان « بعض الجامعات الأمريكية تحتم على طالب الطب والحقوق أن ينال درجة الدراسات الاجتماعية قبل أن يلتحق بهذه الكليات ، وأيضا أغلب جامعاتها تسمح للطلاب بأن يختار الدراسات التي تناسبه فيجمع بين دراسات العلوم والآداب الى جانب تخصصه الأساسي ، وهناك أيضا كليات للدراسات الحرة تقوم اختيار الطالب ما يناسبه »

ومن الممكن ان يلعب اتحاد الطلاب دورا في هذا بتحديد معاضرات عامة في قواعد الثقافة ، ويجب على الجامعات العربية ، أن توجه العناية الى تدريس تاريخ العلوم وفلسفتها .

كما أوصى أن تدرس الجامعات كلها مقررا في دراسة مشكلات المجتمع العربي ، وإدخال بعض الدراسات الانسانية كالمنطق والفلسفة والدراسات الاجتماعية لطلاب السنين الأولى في الكليات الأدبية .

ويجب توجيه العناية للمكتبات ويقتضى ذلك إعادة النظر في طرق التدريس والامتحانات ووسائل تقدير أعمال الطلاب ، وكذلك نعيد النظر في مناهج المدارس الثانوية النظرية التي تغنى الجامعات ويطل فيها التخصص الباكر فلا يقسم فيها الطلاب في المرحلة الأخيرة من هذه المدارس الى الأقسام العلمية والأدبية وإنما يكتبى بتدريس مقررات اساسية ثقافية واحدة للجميع على أن يتاح للطلاب في السنة الأخيرة أو السنتين الأخيرتين على الأكثر اختيار مقرر أو مقررين للتخصص فيهما حسب ميولهم»(١)

(١) عبد العزيز السيد ، *الجامعة والثقافة* ، محاضرة أقيمت بالجامعة الليبية في بنغازي ، مطبعة جامعة الإسكندرية ١٩٦٦ ، ص ٧ - ٨ ، ٢٠ - ٢٤ .

## المادة الثانية :

« فلاسفة الديمقراطية قالوا ان الشعب هو مصدر السلطات ومن ثم فهذا لا يتضمن بالضرورة أن يكون هو ممارس السلطة فالشعب لا يحكم وانما يحكم ناس باسم الشعب ونياية عن الشعب على اعتبار أن الشعب ما هو الا مصدر ولكن في القرب هذا الأمر يخف لأمرين :

١ - الأحزاب هناك لها تاريخ طويل ممكن كلا منها من أن يكون له برامج معروضة على الشعب .

٢ - هذه الأحزاب متفقة على المصالح القومية العليا .

ولكن المشكلة تكمن في ناقل الديمقراطية في نظمها وبرامجها وأهدافها دون النظر لتاريخها وفلسفتها أو التمهيد لها .

فقد قام مجلس شورى النواب سنة ١٨٦٨ ووقف نوبار باشا وقال للأعضاء بعد أن جمعهم من المديرات من يؤيدون الحكومة يجلسون الى اليمين ومن يعارضون الحكومة يجلسون الى الشمال والذين لم يكونوا رأيا يجلسون في الوسط ، النواب كلهم راحوا الى جهة اليمين وخلت المقاعد الشمالية فضحك رئيس الوزارة وضحك معه الذين درسوا خريطة الديمقراطية .

والمفهوم الديمقراطي عندنا هو أن الشعب هو السلطة ، وليس مجرد مصدر للسلطة ، وكذلك نادى الميثاق بالزعامة الشعبية والقيادة الشعبية وأن الشعب فوق السلطة التنفيذية ، يقرر السياسة ويحدد الطلبات والرغبات ويقرر النتائج التي يريدونها مقبلا ويشرف على عملية التنفيذ الاجراء الديمقراطي في الميثاق هي القيادة الجماعية والرأى العام .

ومجالس الآباء والطلبة والمعلمين والريادة كلها أنماط وأوضاع وتنظيمات ديمقراطية ، ويجب تحويل الديمقراطية من فلسفة الى واقع اجتماعى ووسيلة هذه الغاية هي المدرسة ... (١) .

## المادة الثالثة :

« القصة في التدريس تثير اهتمام التلاميذ وتجلب انتباههم وتزيد من دافعيتهم للتعلم .

(١) أبرز القنوح وضوان وآخرون ، التربية في ضوء أهداف الميثاق ، مرجع سابق ، ص ٤٠ ، ٥٥ .

وهي وسيلة لفايات ترتبط بفهم طرق التفكير العلمي وتنمية المهارات ، والاتجاهات العقلية ، ويختلف محتواها تبعاً لاختلاف أهداف التدريس ومستويات المتعلمين وتاريخ العلم مصدر حافل بالشخصيات والاكتشافات العلمية مثل الرازي واستخدامه طرق التفكير الاستقرائية وإدراكه لأهمية الملاحظة الدقيقة والتجريب العلمي كوسائل للوصول إلى الحقائق العلمية ،

وفي النهاية يضع الكاتب نموذج الاختيار من متعدد لقياس ما يمكن أن يفهمه المخاطب ( المستقبل ) ( ١ ) .

وهذه الأمثلة الأخيرة تمثل بعض الكتابات التي استطاعت أن تتجه نحو تحديد خطوات محددة لتنفيذ أفكارها إلا أنها كانت أقل من الكتابات ذات الطابع النظري كما سبق أن وضع .

بالنسبة للجزء الخاص بفرض الفروض فقد كان غير الواضح منها ضعف الواضح ، وقد كانت معظم الكتابات لا تفرض أية فروض وتنص عليها نصاً صريحاً أو تضع تساؤلات في البداية من أجل الإجابة عليها ويضعها الكاتب في مادته ، وفيما يلي بعض الأمثلة التي يمكن اعتبار أن فروضها تتسم بالوضوح أكثر من غيرها رغم عدم نصها على الفروض نصاً صريحاً .

#### المادة الأولى :

» ينبغي أن نعرف أن مجرد فتح أبواب المدارس على مصاريعها لجميع التلاميذ لن يحقق في ذاته مبدأ المساواة .. إنما تتوقف على الأساس الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ .

كما أن كل مجهود يبذل لإعادة بناء التعليم في سبيل الإصلاح التربوي سيكون مصيره الإخفاق إلا إذا صحبه إصلاح الأحوال الاجتماعية التي يعيش فيها أكثر التلاميذ . المدرسة تمكس نظم المجتمع ولكنها توجهها كذلك بقوتها الخالقة .. Creative والإصلاح الاجتماعي والإصلاح التعليمي ينبغي أن يسير جنباً إلى جنب ، كما أن الإصلاح التعليمي لا يتأتى على صورة جوهرية إلا إذا كان له سند من الإصلاح الاجتماعي يتمكس عليه ...

وما نراه بين نظم التعليم المختلفة من خلاقات لا يرجع في الأغلب الأعم إلى تطبيق نظريات تربوية مختلفة ، بقدر ما يرجع إلى الظروف والملازمات

---

(١) أحمد خيرى كاتم ، دور النضال العلمية في تحقيق هدف التفكير العلمي . صحيفة التربية ، السنة الثامنة عشر ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٦ ، ص ٦٣ - ٦٤ .

الكائنة فعلا في حياة الأمم ، وما النظريات التربوية الا تبرير لهدف الظروف والملايسات ومن الأقوال الماثورة في كتابات المؤرخين التربويين « كما تكون الدولة تكون المدرسة » وقد استغلت الدول التربية واتخذتها أداة لسياساتها القومية واصبحت حين تدرس نظم التعليم وبرامجه بل وطرق التدريس في أي منها نستطيع أن نرى أهداف الدولة السياسية منعكسة في كل أولئك ... » (١) .

ومن الممكن أن يكون الفرض هو أن : الإصلاح التعليمي لا يتم الا على أرضية الإصلاح الاجتماعي .

#### المادة الثانية :

وهنا نعرض مقدمة احلى الكتب « هو محاولة للاجتهاد في تطوير الفكر التربوي من أجل بناء البشر ، وهي محاولة لربط الفكر بالواقع وتفذية الواقع للفكر في ضوء ما يثور في مجتمعنا من أحداث وتطورات .

مازال النظر التربوي في كثير من آفائه يتسم بالأفكار المتناقضة التي تجمعت نتيجة لقاء تيارات متعلجة من الآثار المتخفية لتراثنا القديم ، كما أنه يتسم في كثير من الحالات بالأفكار المسطحة التي لا نرى لها أبعاد تجسدها أو حركة في الواقع الحى .

فالتربية ظلت محصورة زمنا طويلا في المدارس وبين جدرانها ، والمحدث عن الفرد والمجتمع أخذ صورة مناظرة بين طرفين منفصلين ، وكأننا الاهتمامات الفردية والتشكيل الاجتماعي جانبان متميزان ، نتحدث عن المواطن الصالح أو المستنير على مستوى لفظي دون أن نحلل مقومات المواطن ومكوناتها وواقعها وحركة تكوين الانسان وتعديل سلوكه» (٢) .

ويمكن أن يكون الفرض هنا هو أن : التربية بصورتها الحالية متعزلة عن واقع مجتمعنا .

#### المادة الثالثة :

« ... يشكو الناس في مصر من أن التلاميذ لا يميلون الى العلم ، ولا يحبون مدراسهم ، بل يتفرون منها أشد التفور ، ويبغضون العلم الى

---

(١) محمد محمود رضوان وآخرون ، ملهيم جديدة للتربية ، مرجع سابق ، ص ٢٠٥ - ٢٠٦ ، ١٤٤ - ١٤٧ .

(٢) حامد عمار ، في بناء البشر ، دراسة في التفكير الحضاري والفكر التربوي ، مركز تنمية للجمع في العالم العربي بمرسى الميان ١٩٦٤ ، للخدمة .

حد أن الكثيرين منهم لا يكادون يفرغون من الامتحان حتى يسادرون الى  
إحراق كتبهم ، اعلانا لتنفسهم الصعداء اذ زال عنهم هذا الكابوس  
الثقل . . . »

#### وظيفة المدرسة هي :

١ - العمل على تنمية استعدادات التلاميذ وميولهم ، وترقيتها الى أقصى  
حد ممكن مع توجيهها توجيها اجتماعيا صالحا .

٢ - النمو ليس عملية تشكيل تحدث نتيجة توجيه المؤثرات من الخارج ،  
مادية كانت أو ثقافية بل لا بد له من استجابة الفرد لتلك المؤثرات ،  
وتفاعل قواه النفسية معها ، أي أنه يحدث نتيجة لنشاط الفرد سدا  
لحاجاته النفسية التي يشعر بها وواجب المدرسة أن تهئ للأطفال  
الوسائل الملائمة لاستثارة النشاط وتوجيهه في الاتجاهات التي  
تؤدي الى تحقيق الغرض المنشود » (١) .

ويمكن أن يكون الغرض هنا أن « التربية في مداوسنا تتم بطرق  
لا تحقق وظيفة العلم » .

وعلى الرغم من هذه الأمثلة الدالة على الكتابات التي تبدو الفروض  
فيها واضحة عن غيرها فإن الكتابات التي كانت الفروض فيها غير واضحة  
كانت أكثر رغم أن معظم الكتابات من هذين الصنفين على أية فروض رغم  
أن هذه مسألة منهجية هامة من حيث كونها من أهم العناصر التي يجب أن  
تتضمنها أية مادة تبش العلمية .

---

(١) اسماعيل محمود القباني ، التربية عن طريق النشاط ، الطبعة الأولى ، مكتبة  
التحفة المصرية ، يناير ١٩٥٨ ، للتعلمة ، ص ١٨ .





## الفصل الرابع

---

الفكر التربوي من ناحية المضمون



وقد يرجع ذلك - كما سبق التوضيح - الى ضالة مكانة العلم والتفكير العلمي .

أما العنصر الخاص ( بالمخاطب ) أو مستقبل المادة المكتوبة فكان غير المحدد منها أكثر مما هو محدد .

كما كان عدم النص على من توجه اليه هذه المواد هو السمة الرئيسية في معظم الكتابات وهذه تعتبر مسألة عامة لكلا الطرفين - مرسل المادة ومستقبلها - حتى يمكن للرسالة الموجهة أن تحقق أفضل فائدة من حيث مدى الاستفادة في حفظ الجهد المبذول من قبل بعض المستقبلين في تتبع أو فهم رسالة قد تكون موجهة لآخرين وهي تؤدي الى سهولة الاطلاع عليها من قبل المتخصصين أو المسئولين للموجه اليهم هذه الكتابات .

ان كان ما سبق يوضح صورة الفكر التربوي التي ظهر عليها لماذا عن مضمونه ؟ هنا ما سوف يتضمنه الفصل الرابع .

يتناول هذا الفصل الفكر التربوي من حيث مضمونه ، وذلك بتطبيق نموذج التحليل المرفق في نهاية الدراسة - المستخدم فيه أسلوب تحليل المضمون - والذي يشمل الفئات من السابعة حتى المباشرة ، وقد طبق هذا النموذج على مجموعة الكتابات التربوية السابق تطبيق هذا النموذج عليها في الفصل السابق .

وهذه الفئات تتضمن في مجملها دراسة موقف الكاتب من بعض القضايا وقد سارت هي النحو التالي :

أولاً : الفئة السابعة والتي تتعلق بموقف الكاتب من الفكر الأجنبي - الغربي منه - أي الاستجابات وردود الأفعال الإيجابية أو السلبية لما يطرحه الفكر الأجنبي من أفكار ، وما يتخذه الكاتب المصري

من مواقف ، وقد تضمنت هذه الفئة العناصر التالية لتبين ما اذا كان موقف الكاتب يتضمن العداء والرفض لهذا الفكر أو الحياد أو التعاطف والمناصرة أو المقارنة بين هذا الفكر ودراسة مدى استفادة مجتمعنا من هذا الفكر .

ثانيا : الفئة الثامنة وهي تتعلق بموقف الكاتب من الديمقراطية ويقتصر هنا على الموقف من بعض مظاهر الديمقراطية في الفكر التربوي وقد تضمنت هذه الفئة دراسة العناصر الآتية :

( أ ) الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية : فيدرس تحت هذا العنصر مدى اقرار الكاتب لهذا المبدأ بدون شروط ، أو بشروط . أو التأكيد على ضرورة إتاحة الفرصة أولا ، أو التأكيد على ضرورة تيسير سبل الحصول على هذه الفرصة ، أو الموقف من قضية توسيع التعليم .

( ب ) الموقف من سياسة الكم والكيف ، ويدرس مدى الاتفاق مع تغلب الكم في مرحلة دون أخرى ، أو تغلب الكيف في مرحلة دون أخرى أو الأخذ بالكم والكيف في جميع أو بعض المراحل وعلم وضمهما في موقف متناقض ، أو الاهتمام بالكم أو الكيف كل على حده في جميع المراحل .

( ج ) موقف الكاتب من دور المرأة في المجتمع ، من حيث اقراره حق تعليمها في جميع المراحل ، أو اقرار حق تعليمها في مرحلة دون أخرى أو اقرار التحاقها بنوع من أنواع التعليم دون نوع آخر أو اقرار التحاقها بكل أنواع التعليم ، و اقرار إتاحة فرص العمل لها في مجال دون آخر ، أو اقرار أن الذكر مثل الأنثى في الحصول على الفرصة التعليمية ، أو اقرار إتاحة فرص العمل لها في جميع المجالات ، أو الاهتمام بتهيئة الظروف للمرأة حتى تقوم بدورها .

ثالثا : الفئة التاسعة : وهي تبين موقف الكاتب من قضية التغيير الاجتماعي ، أي وجهة نظره من تقل المجتمع من حالة التخلف إلى حالة التقدم وذلك من الناحية ( الفلسفية ) ، وقد تضمنت هذه الفئة دراسة العناصر الآتية : من حيث أن الاعتقاد بأن التغيير يتم تلقائيا ، أو لا بد أن يكون قويا جديدا ، أو يكون اصلاحيا .

رابعا : الفئة العاشرة : وهي تتعلق بمدى ارتباط الفكر المطروح في الكتابات بواقع المجتمع المصري ومشكلاته كما حددتها الدراسة

الراهنة وهي تتضمن دراسة العناصر التالية : مدى ارتباط هذا الفكر المطروح بمشكلات المجتمع الرئيسية ( الكبرى ) ، أو مدى الاختصار على تناول فنيات التربية وإطارها ، أو يكون مرتبط بمشكلات أخرى لم تركز عليها الدراسة الحالية .

فئات تتعلق بموقف الكاتب من بعض القضايا :

أولا : الفئة السابعة :

تتعلق بموقف الكاتب من الفكر الأجنبي ( خاصة الغربي ) ، أي الاستجابات وردود الأفعال الإيجابية أو السلبية لما يطرحه الفكر الأجنبي من أفكار وما يتخذه الكاتب المصري من مواقف .

جدول رقم ( ١٧ )

يبين نتائج التحليل المتضمنة الفئة السابعة وعناصرها

٢	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	مدى ورفض	١	21.051
٢	حياد ( ١٠٠% ، ٥٠% ، ٠% )	٢	23.043
٣	تعاطف ومناصرة	١٩	278.778
٤	ملازمة	١٤	211.211
٥	شمع والشمع	٣٠	240.440

بالنسبة لهذه الفئة لا توجد إلا مادة محللة تشير إلى ( العداوة والرفض ) .

وكانت هناك أربع كتابات تتعامل مع الفكر الأجنبي من موقف ( حياد ) مستقل لا يحمل الرفض المطلق ولا الخضوع المطلق وقد ظهرت كما يلي :

- عرض لمفهوم القومية كما تناوله بعض الكتاب الغربيين دون الرفض المطلق أو القبول المطلق .
- يؤكد على أهمية أن يفهم الطلاب أن الغربيين قديماً كانوا يحتاجون يتعلم اللغة العربية مثلما نتعلم نحن اللغة الانجليزية لنعرف مدو. تقدمهم .
- عند العرض لارهاصات نظرية ثورية في التربية لم يرفض الكتاب المفاهيم التفسيرية الغربية ولكن يضع هذه الأسس من أجل نظرية تتفق مع مجتمعنا وتحقق تجاوز ما هو متخلف عندنا .
- عرض لتجارب الغرب في مجال الديمقراطية وينتقدتها ولكن يوضح مبررات وجودها على النحو الذي يعرضه .
- لما من كان ( متعاطفاً ) ومناصراً لهذا الفكر وذلك بالاعتباس والتأييد أو السعوة لتطبيق بعض هذه الأفكار في مصر فقد جاءت على النحو التالي :
- اقرار طريقة المشروعات في التدريس والأخذ بفكر المدرسة الشاملة في المرحلة الإعدادية .
- السعوة لفهم الأسس والأهداف الصحيحة للتربية الحديثة ذلك لأنها فشلت قبل ذلك في أمريكا وأيضاً في مصر نتيجة لفهمها فهما خاطئاً .
- الاقتداء بفلسفة جون ديوى في التربية .
- تأييد واقتباس التجارب التي تجربها الجامعات في الخارج كما هي خاصة التي تجري في الولايات المتحدة الأمريكية .
- الاستشهاد بالدول المتقدمة التي تعمل على تعميم التعليم الإلزامي وجعله تسع سنوات ، وتأييد المزاوجة بين ما هو عمل ومهني وما هو ثقافي ونظري .
- الاعتماد على تقبلها جامعات اليابان وبريطانيا تتراوح بين نسبة طالب واحد لكل ٢٠ طالب هو الذي يشغل الجامعة .
- الاستشهاد بالأسماء الغربية وباقوالهم خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية مثل جون ديوى ، وكلياتريك وأسماء أخرى مثل ذكرولى وبياجييه وكلاباريد ومتسورى .
- تأييد مشاركة العالم في تطوره العلمي والأدبي وتدعيم التعاون الثقافي مع الدول المتقدمة .

- في مجال اعداد المعلم هناك نظامان عند الغرب يمكن الأخذ بهما وهما ما يسمى بالنظام التكامل ( مثل خريجي كلية المعلمين ) ونظام تنافسي ( مثل خريجي كليات العلوم والآداب ) ثم يتلقون بعد ذلك تأهيلا تربوية .

- توحيد المدرسة الثانوية سواء بولوتكنيكية أو مدرسة شاملة .

- الأخذ بالتخطيط الذي أخذه الغرب عن السوفييت .

- أخذ الأفكار التي تؤكد على أن المدرسة يمكن أن تغير المجتمع .

- الاستفادة بمزيد من هذا الفكر عن طريق زيادة البعثات الخارجية .

**العنصر الخامس ( بالمقارنة )** فهو يتضمن المقارنة بين نظمنا التربوية والأنظمة الأخرى مع طرح امكانية الاستفادة من بعض الجوانب في التجارب الأخرى أو تبيان عدم الاستفادة وفق مبررات يعرضها الكاتب .

**وهذا العنصر جاءت نتائجه كما يلي :**

- الافتتاح على الدول المتقدمة مع الاحتفاظ بشخصيتنا .

- الاستفادة من نتائج البحوث لدعم وجهات النظر في بعض الأمور ( مثل ان التعليم الحال النظرى يسالج ٢٠٪ فقط من المتقدمين ونفس النسبة نجحاً أيضاً في التعليم الفنى ) .

- عند تطبيق منهج من المناهج المطبقة فى دول أخرى يجب الأخذ فى الاعتبار الفروض التي توجه ذلك المنهج .

- الدوافع من أهم الأمور للحركات التاريخية والاجتماعية مثل المدارس الشعبية التي لاقت نجاحاً في الدنمارك نتيجة لارتباط تلك المدارس بآمال الدولة في صراعها السياسى مع ألمانيا في القرن التاسع عشر .

- الاستشهاد بأقوال التربويين الغربيين خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ، خاصة في مسائل الأخذ بالممول والاستعدادات عند الدخول في المرحلة الثانوية والأخذ بنظام المدرسة الشاملة وارتفاع سن الإلزام في معظم الدول المتقدمة .

- دعم نمط القيادة الديمقراطية مثل ما يحدث في الغرب حيث أثبتت التجارب نجاحها .

- الاستشهاد بتجاربههم في تقييم الكتب ولكن بشرط استنباط معايير موضوعية للتقويم مشتقة من هروفنا .

٢٠ - إمكانية الاستفادة من الدول المتقدمة في أساليب القياس وتطبيقها في مصر .

على الرغم مما كان سائلا في المجتمع من مواجهة للامبريالية والغرب والرأسمالية العالمية الاحتكارية كظاهرة عامة في فترة الدراسة الا اننا لم نجد الا مادة واحدة فقط تظهر العداء أو الرفض أو مناهضة لهذا الفكر في مضمونها .

#### وفيما يلي مقتطفات من هذه المادة :

« ... لو ان العرب تركوا وشأنهم لبقيت شخصيتهم على هذا النحو الذي صنع عصورهم الذهبية في التاريخ ولكن أدركهم جهل الأتراك ومحببتهم ولؤم الاستعمار الغربي وفساده ، فاضيفت الى شخصياتهم خصائص أخرى فيها الجهل وفيها الهمجية وفيها الغفلة ... » (١) .

وان كنا نجد هذا الموقف المدبني في هذه المادة فاننا سنجد أن هذا الموقف يختلف في مادة أخرى - لنفس الكاتب - ويكون محايدا كما سيثبت ذلك في المصير التالي .

كما جاءت مادتان فقط من الكتابات تتعامل مع هذا الفكر من موقف حيادي مستقل لا يحمل الرفض المطلق ولا الخضوع المطلق وفيما يلي بعض أجزاء منها :

#### المادة الأولى :

« ... فلاسفة الديمقراطية الغربية قالوا ان الشعب هو مصدر السلطات ومن ثم فهذا لا يتضمن بالضرورة أن يكون هو ممارس السلطة فالشعب لا يحكم وإنما يحكم ناس باسم الشعب ونياية عن الشعب على اعتبار أن الشعب ما هو الا مصدر ، ولكن في الغرب كان هذا الأمر يخف لأمرين هما :

١ - أن الأحزاب هناك لها برامج محددة معروضة على الناس كما أنها لها تاريخ طويل .

٢ - أن جميع الأحزاب متفقة على المصالح القومية العليا .

---

(١) ابو الفرج رضوان ، التربية والقومية العربية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، موجه سابق ، ص ١٤٦ .



وللثائق عندنا نادى بالزعامة الشعبية والقيادة الشعبية وأن الشعب فوق السلطة التنفيذية يقرر ويحدد الطلبات والرغبات ويقرر النتائج التي يريدها مقدما ويشرف على عملية التنفيذ ... (١) .

### ملادة الثانية :

« ... اذا كانت الوطنية حب الوطن فالقومية هي حب القوم الذى ينتمى اليه الانسان والقومية تقوم على أركان أهمها الاشتراك فى اللغة والشعور المشترك بوجود خطر مشترك ، التاريخ والأهداف والاشتراك فى الآمال والآلام والاشتراك فى المصاهرة وغير ذلك من عناصر الامتزاج ويجب رعاية المعلمين قبل قيامهم برعاية أبنائهم فى هذه الناحية ... ويجب أن يفهم الطلاب أن الغرب قديما كانوا يتباهون بتعليمهم اللغة العربية مثلما نتعلم نحن الانجليزية لنحرف مدى تقدمهم ... » (٢) .

أما الكتابات التى كانت تتجه الى المناصرة أو التعاطف أو التأييد لهذا الفكر فقد جاءت الكتابات فى هذا الصدد أكثر من العناصر الأخرى ، وفيها على بعض الأمثلة التى تتضمن الاقتباس والاستشهاد بتجارهم أو بأراء مفكرهم :

### ملادة الأولى :

عند مناقشة كيفية معالجة مشكلة الثقافة فى جامعاتنا كان هناك التأكيد على أن بعض الجامعات الأمريكية تحتم على طالب الطب والحقوق أن ينال درجة الدراسات الاجتماعية قبل أن يلتحق بهذه الكليات وأيضا أغلب جامعاتها تسمح للطلاب بأن يختار الدراسات التى تناسبه فيجمع بين دراسات العلوم والآداب الى جانب تخصصه الأساسى .

وهناك أيضا كليات الدراسات الحرة Liberal arts Colleges تقوم على اختيار الطالب ما يناسبه ... (٣) .

---

(١) أبو الفتح رضوان وآخرون ، التربية فى ضوء أهداف الليثاق ، مرجع سابق ، ص ٤١ ، ٤٤ .

(٢) عبد العزيز القوسى ، الأسس التربوية للقومية العربية ، صحيفة التربية ، العدد الثالث ، السنة الثانية عشر ، مارس ١٩٦١ ، ص ٢ .

(٣) عبد العزيز السيد ، الجلسة الثقافية ، مرجع سابق ، ص ٢٠ .

## المادة الثانية :

« ... يجب علينا تنمية الفردية والحساسية الاجتماعية فمما متلازمان غير متعارضتين ، والاهتمام بهاتين الناحيتين تؤدي كما يقول spencer الى الانتقال بالمجتمع من حالة التجانس غير المنظم الى التنوع المنسق والشعور بالمسئولية والتبعية المتبادلة هما السعامة الأولى لتكوين التضامن المنشود بين أفراد المجتمع الواحد وهي أساس كل تقدم اجتماعي اقتصادي » . يقول Montaigne العلم عن طريق الحفظ ليس بدلم ، لذا فالأهم تعليم الأطفال طريقة التفكير وكيف يفكرون ... » .

عند مناقشة هل التربية حياة أم اعداد للحياة يقرر الكاتب أن : « دكروى - البلجيكي - أطلق على مدرسة سنة ١٩٠٧ المدرسة التي تعد للحياة عن طريق الحياة ، كما أن روسو فى كتابه Emile ان الحياة هي المهنة التي أود أن أعلمه اياها » ، « التربية الحديثة شعارها كلمة ديكوى المشهورة Learning by doing ، « التربية الوظيفية تقوم على أساس الحاجة حاجة الطفل الى المعرفة والبحث والمساعدة والعمل فالحاجة والميل الانشائي عن الحاجة هي الدافع الى العمل في الفعل الحقيقي. يقول Clapardet ان قانون الميل هو المحور الذي يجب أن يدور حوله كل عمل مدرسي والعمل الذي لا يتصل بحاجة ما ليس له قيمة من الناحية العملية ويصير مخالفا للطبيعة ولقوانينها ... » (١) .

## المادة الثالثة :

« ... مقومات المادة ليست جنسية حيث لا توجد أجناس نقية أو صفات جنسية ثابتة ، واللغة هامة وأن كانت سويسرا والهند بهما لغات مختلفة والوحدة الدينية هامة ، وإن ضعفت فى عصرنا الحاضر ، يقول ارتست ياركر عن مقومات الأمة ان الأمة جماعة من الناس تسكن وقعة جغرافية معينة ، وبالرغم من أنها يقلب أن تكون قد انحلت من أجناس مختلفة ، لها ذخيرة مشتركة من الأفكار والمشاعر ، تجبعت وانتقلت من جيل الى جيل فى خلاله تاريخ مشترك ، وتقرب عليها بوجه عام عقيدة دينية مشتركة ، هي جزء من تلك الذخيرة المشتركة ، وإن كانت أهمية ذلك فى الماضى أكثر من أهميتها فى العصر الحاضر ، ولها فى العادة لغة واحدة تعبر بها عن أفكارها ومشاعرها ، ولها بالاضافة الى الأفكار والمقائد

(١) محمد جمال منير ، اتجاهات فى التربية والتعليم - دراسات فى التربية - دار المعارف ، ديسمبر ١٩٥٨ ، ص ٨ - ٩ ، ١٦ ، ٢١ ، ٥٧ - ٥٨ .

المشتركة ارادة مشتركة ، ولذلك تكون حولة قائمة بغاتها للتعبير عن تلك الارادة والعمل على تحقيقها \* .

وعنده الحديث عن مسئولية الدولة تجاه التعليم يكون الاستشهاد ببعض التجارب الغربية كما يلي : نابليون سنة ١٨٠٦ أنشأ جامعة فرنسا الامبراطورية وجعلها ادارة حكومية وأصدر سنة ١٨٠٨ مرسوما يقضو بأنه لا يجوز إنشاء أى مدرسة أو مؤسسة تعليمية خارج نظام الجامعة الامبراطورية ومن غير ترخيص من رئيسها الأعلى ، وهو يقول أن هدفه هو توجيه الرأى السياسى والأخلاقي ، والتعليم هو أساس استقرار الدولة وثباتها فاذا لم يعلم الطفل من صغره أنه ينبغي أن يكون جمهوريا أو ملكيا كاثوليكيا أو مفكرا حرا ، فإن الدولة تعتمد على أساس واه ، وتعرض باستمرار للاضطراب والتغيير \* وهكذا بدأت المركزية التعليمية فى فرنسا لحمة اغراض سياسية \* .

الألمان فيتنشيه Fichte وهيجل Hegel يعتبران : الوظيفة الأساسية للدولة هى وظيفة تعليمية وبمت ألمانيا يجب أن يتحقق عن طريق تعليم يسير وفق مصالح الدولة \* .

« اننا نعانى كثيرا فى أهمية إحاطة الطالب بحقائق علمية معينة بالنسبة لنجاحه فى الدراسات الجامعية وأيدت هذا تجربة مشهورة أجريت فى أمريكا كانت تدرس العلاقة بين التعليم الثانوى والتعليم الجامعى وكانت الأوساط التعليمية تشعر بضرورة ادخال اصلاحات كثيرة على مناهج التعليم الثانوى والأساليب التى يسير عليها لكى تلائم حاجات الشباب وتكون وسيلة فعالة لانهاء شخصياتهم واعدادهم لمواجهة الحياة العملية التى سيخربون اليها لذلك القت جماعة التربية التجديدية سنة ١٩٣١ بحثا لهذا يقوم على أن تترك الحرية للمدارس الثانوية فى تحديد مناهجها ويستثنى طلاب المدارس التجريبية من شروط القبول العادية للجامعة وبه تنفيذ هذا سنة ١٩٣٣ فى ثلاثين مدرسة واستمرت ثمانى سنوات وأجريت الموازنة بين ٤٧٥ زوجا من الطلاب ودلت النتائج على تفوق المدارس المجددة لمناهجها بل وأثبتت المدارس الأكثر تحررا من المناهج التقليدية تفوقها على الأقل تحررا حيث كان طلابهم أكثر تفوقا فى معظم النواحي القيسية ، لذلك فتوجيه النظم والمناهج فى مدارس البلاد العربية ليس ضرورية \* \* (١) » .

(١) اسماعيل محمود القبانى ، محاضرات فى الرخصة الثقافية ، مرجع سابق ،

وفي هذا الصدد نجد مواد كثيرة أكثر تفصيلا منها ما يدعو الى الاستفادة من الفكر الأجنبي عن طريق البعثات الخارجية (١) ، أو اقرار طرق في التدريس تحتل مكانة بارزا في الفكر التربوي الغربي - مثل طريقة المشروعات أو الأخذ بفكرة المدرسة الشاملة (٢) .

كما نجد كثرة الاستشهاد بأقوال المفكرين الغربيين خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وعلى رأسهم جون ديوى وأقواله الماثورة كما تتبدى في إحدى المواد مثل : « كما يقول جون ديوى : ان المجتمع لا يستمر في الوجود بالنقل والاتصال فحسب بل قد يكون من الأفضل أن نقول ان وجوده متضمن في النقل والاتصال » .

ويرى جون ديوى أن التربية المقصودة المتمثلة في المدرسة تقسوم بوظائف : التبسيط والتطهير والتوازن والتناسق بين عناصر الحياة الثقافية والتكامل والتنسيق .

ويؤكد ديوى وكليباتريك أننا نرى في معظم الأحيان عن طريق غير مباشر وذلك بواسطة البيئة التي تهيتها الحياة وهدف التربية هو النمو والنمو عبارة عن عملية تنظيم الخبرة وإعادة تنظيمها وإنشاء الخبرة وإعادة انشائها ثم تغيير الخبرة وإعادة تغييرها .

• • لكن ولیم ف • اوجبرن يقسم ثقافة المجتمع الى قسمين :

١ - الجانب المادي : يتضمن وسائل الإنتاج والاختراعات والمنازل والمصانع والطرق .

٢ - الجانب غير المادي : العادات والتقاليد والفلسفات والمذاهب والقوانين والقيم والنظم العائلية والسياسية والاقتصادية .

ويعتقد اوجبرن أن التغير يحدث في الجانب المادي أسرع منه في الجانب غير المادي .

**ويرى المؤلف ثنتون أن الثقافة تتكون من مجموعتين :**

١ - المركز العام للثقافة وهو يتكون من القيم والمعادن وأنواع المعرفة التي تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض والتي تشكل سلوكهم وتفسر تصرفاتهم أي أنها القواعد التي تفسر في ضوءها سلوك الناس

(١) قرارات لجنة التربية والتعليم بالمؤتمر العام الأول للاتحاد القومي للجمهورية العربية المتحدة ، صحيفة التربية ، السنة الثالثة عشر ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٠ .

(٢) صلاح قطب وآخرون ، دور التربية والتعليم في بناء المجتمع الاشتراكي الديمقراطي السوفيتي ، مرجع سابق ، مايو ١٩٦١ .

٢ - المحيط الضارحي : الذى يتكون من التيارات الاجتماعية والسياسية والمبادئ الاقتصادية والأفكار الحديثة التى تعتبر مخالفة للمركز الثقافى \*

والتربية كما يقول جون ديوى : هى إعادة تنظيم الخبرة وتعديلها ومعنى ذلك أن العناصر التى تكون المنهج يجب أن تكون مستمدة من الخبرات التى يمر بها الأفراد فى المجتمع الأكبر ، ومعناه أيضا أن هذه المشكلات التى يعيش فيها الناس خارج المدرسة هى الأساس الأول الذى يجب أن يقوم عليه المنهج المدرسى ...

وتشير دراسة التربية الأمريكية : الأمريكية الى قوة التربية فيما يجرى من تغيرات اجتماعية فى البيئات الأمريكية المختلفة ، وكثير من التصن والتقدم فى هذه البيئات يقوم على برامج تربوية (١) \*

وان كان هذه التماطف والتأييد والأخذ عن هذا الفكر الغربى ، هذا ليس اتجاهها مرفوضا فى كل النواحي الا أن التسليم بتجاربهم وبفكرهم تسليما مطلقا دون تمحيص للمسلّمات والفلسفات التى تنطلق منها هذه التجارب وهؤلاء المفكرين هذه مسألة تكون مرفوضة تماما ، حتى وان ساد الادعاء بأن العلم الحديث هو علم غربى فى مسلماته وأدواته ومناهجه ونتائجه على الرغم من أن البعض لهم آراء غير هذا (٢) أو الادعاء بحيادية العلم - التجريبي - وموضوعيته وعلم تضمنه لاية أيديولوجيا سواء فى مسلماته أو توجهاته أو نتائجه ومن ثم فهو خال من أية ذاتية ، غير أن الحقائق العلمية والواقعية تؤكد أن لا موضوعية بمعزل عن الذاتية وأنه لا علم من أجل العلم بل علم من ثبت مجتمع معين ولخدمة أغراض محددة سلفا فى معظم الأحيان خاصة العلوم الاجتماعية (٣) \*

ولكن من جهة أخرى تؤكد هذه الكتابات أن ملامح فكرنا التربوى قد اكتسبت الكثير من قسماتها مدارس تربوية أجنبية - الأمر الذى أكدته إحدى الدراسات السابقة لفترة الدراسة \* فقد بدأنا مرتبطين بهيربرت وسبنسر - هاربارت خصوصا مع بعض انهيار بفكر روسو وبستاووزى وفروبل ثم برسى ، وكلاباريد وطريقة دالتون وطريقة دكروى وطريقة

- 
- (١) محمد الهادى عطيش وآخرون ، نظمهم جديدة فى التربية ، مرجع سابق ، ص ٢٢ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٢ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٦ ، ٤٩ ، ٥٠ .  
(٢) رشدى راشد ، العلم كظاهرة غربية والغرب ، المستقبل القريب ، السنة الخامسة . العدد السابع والأربعون ، يناير ١٩٨٣ ، ص ٤ - ١٩ .  
(٣) راجع : طلعت عبد الحيد - أسلوب تحليل المفسون وحفوة للتهجية - التربية المعاصرة - العدد الرابع - يناير ١٩٨٦ - رابطة التربية الحديثة \*

منتسوبي وتدرجياً تفاعل فكرنا التربوي مع التربية الأمريكية التي تصورها  
جون ديوى وكلماتريك ويودا ووج وشمبايلنز ... الخ » (١) .

وهذا الحديث يؤكد أن هناك اتصالاً وعدم انقطاع مع الفكر الغربي  
قبل فترة الدراسة التي امتدت طوالها كما وضع في الكتابات وتأكيدها  
لهذه الاستمرارية في التعاطف مع هذا الفكر تشير إلى هذه المقطعات التي  
كانت سائدة في فترة ما قبل الدراسة وتؤكد هذه الظاهرة أيضاً إلى  
والتبعية أيضاً حيث نجد أحد الدارسين في الولايات المتحدة الأمريكية  
وهو أحد تلاميذ كلية الأمريكان بأسبوت ثم أحد أساتذة الجامعة الأمريكية  
بالقاهرة أمير بقطر قال منتقداً رجال التربية في مصر : « سيبقى تلاميذ  
دلوب مترعين في كراسيهم اللولبية متشبعين بتلك المبادئ العتيقة  
اللابيداجوجية ، ما بقي الشيخ ، وستظل نحن كهملت نرقد خوفاً ما بقي  
تلاميذ دلوب يلقون منه الأوامر ويستلمون الوحي منزلاً تنزيلاً ، ويخرون  
سجداً أمام روحه الهيولاني ، ويتركون شعبه يطل عليهم من وراء  
الستار » (٢) .

وقد انتقد أبو الفتوح رضوان أمير بقطر بقوله أنه أراد أن يكون  
مجدداً فكان يطرق موضوعات لم تكن حياتنا العلمية والتربوية في كبير  
الحاجة إليها - أراد أن يكون شاملاً فجاوز الحدود - ويتساءل - هل  
المسألة عنده مسألة قراءة ما اتفق من الكتب والترجمة كيفما اتفق ؟ (٣)  
وأهمية الحديث عن أمير بقطر هو رئاسته لتحرير ثاني المجلات التربوية  
المتخصصة التي كانت تصدر في فترة الدراسة وهي تشير إلى منزلة  
ما هو مترجم عندنا حتى ولو لم يكن ذا صلة بمشكلات مجتمعنا الأمر  
الذي يلج بأجراء دراسة لمحتوى الكتب التي ترجمت في تلك الفترة إلى  
جانب الكتابات غير المترجمة أو التي تبدو كذلك .

ولكن هذا السرد يؤكد أن الاستجابة لما كان يطرحه قادة الدولة  
من مناهضة بل وعداء وقطيعة في بعض الأحيان للغرب كانت شكلية  
لم تمتد إلى المضمون بالنسبة لمعظم المفكرين التربويين في مصر .

(١) حسان محمد حسان ، **القطاعات الفكرية التربوية في مصر من ١٩٢٣ - ١٩٥٢** ،  
رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ص ١٥١ .  
سعيد اسماعيل عل ، **أزمة الفكر التربوي في مصر المعاصرة** ، مرجع سابق ،  
ص ص ١٢ - ١٣ .

(٢) أبو الفتوح رضوان ، أمير بقطر من بلاط رواد التربية الحديثة في العالم العربي ،  
التربية الحديثة ، العدد الثاني ، السنة الأربعون ، ديسمبر ١٩٦٦ ، تصدرها الجامعة  
الأمريكية بالقاهرة ، ص ٩٩ .  
(٣) المرجع نفسه ، ص ٩٨ .

كما كان الأمر عند البعض لا يتعدى مجرد نقل طريقة جديدة للتدريس أو أخذ منهج دراسي دون آخر على اعتبار أن هذه فنيات. ليس لها علاقة بأية أمور فلسفية وإيديولوجية وظروفه وشروط مجتمعية قد انتجت هذه الطرق وتلك المناهج فكانوا يتناولونها معزولة عن كل هذا السياق.

ولا يخفى على أحد أن القبانى كان رائداً في تطبيق وجهات النظر هذه. - التربية عن طريق النشاط الموجه ويلجئ مساهماته في بناء المدارس النموذجية \* وهذا كان ناتجاً عن تبنيه للفكر البراجماتي بصورة رئيسية في سنواته الأخيرة وذلك أكدته الكثيرون (١) وقد تركت أعماله أثراً كبيراً على التربية في مصر - ويرجع له تمثال في أقدم كلية تربية في مصر التابعة لجامعة عين شمس حالياً - وقد تعددت أعماله بدءاً من الاشتراك في وضع أساس معهد التربية للمعلمين مع خبير التعليم السويسري كلاين سنة ١٩٢٩ ثم عمل مستشاراً فنياً ووكيلاً للمعارف ثم وزيراً وألفها العمادة النفسية سنة ١٩٣٤ وألحقها بمعهد التربية للمعلمين وأنشأ صحيفة التربية ورابطة التربية الحديثة .. الخ (٢) مما يجعل له بصمات واضحة على التعليم وحركته ، وقد أشرت إلى مقتضات من بعض آرائه في الصفحات السابقة \*

ولكن على الرغم من ذلك كله جاءت بعض الكتابات تقبل من الفكر الأجنبي ما هو ملائم لمجتمعنا إلا أنها لم تزد عن أربع عشرة فقرة من الكتابات ، وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك :

#### المادة الأولى :

و ... تكافؤ الفرص يعتمد أساساً على اختيار الأفراد المناسب للعمل المناسب الذي تمكنه قدرته من النجاح والإنتاج فيه ، وسلامة الاختيار تعتمد على سلامة المعايير التي يتم على أساسها هذا الاختيار ، وبوسائل القياس أصبحت ميداناً للدراسة في جميع الدول المتحضرة وتحاول الوزارة تجربتها في مصر ..

(١) مريم سليم ، منهج نقل الفكر التربوي من خلال الكواكب ، مطبع المصري ، القبانى ، الفكر التربوي للمدرسة - المجلد ٨ ، ٩ كانون الأول ١٩٨٠ ، كانون الثاني ١٩٨١ ، مركز الأبحاث القومي ، بيروت ، ص ١٣٦ \*

(٢) عليه على لرج ، التعليم في مصر بين الجهود الأممية والحكومية ، دراسة في تاريخ التعليم ، مطبعة المعارف ، الإسكندرية ، مايو ١٩٧٦ ، ص ٢١٤ ، ٢١٨ ..

مثل مجالات ووسائل القياس للتوجيه التعليمي في مجال التعليم الفني  
وقد بدأ استعمال وسائل القياس للتوجيه المهني في المدارس الفنية في  
مصر منذ سنة ١٩٥٦ - ٠٠ (١) .

### المادة الثانية :

• • • معايير تقويم الكتب المستعملة فيما بعد المرحلة الأولى من  
مراحل تعليم الأميين القراءة التي يجتازها الانسان في تعلم القراءة وهذه  
المراحل مشتقة من مصدرين :

الأول : الدراسات العلمية التي أجريت على الأطفال في الولايات  
المتحدة الأمريكية لمعرفة مراحل نموهم في القراءة .

الثاني : الملاحظات الشخصية أثناء الاشتغال بتعليم الصغار والكبار  
القراءة والكتابة باللغة العربية • • • (٢) .

### المادة الثالثة :

• • • اتجه معظم المهتمين بمحو الأمية بطريقة التدريس أكثر من  
غيرها خاصة دوافع المتعلمين ، وفكرة العوائق ترتبط في الناحية  
التعليمية بالبيئة ، ولكن في تعليم الكبار يجب أن تكون البيئة أكثر تحديداً  
ذلك بأن يتصل التعليم بحاجات الفرد في تلك البيئة ، ويجب أن ننظر  
إلى البيئة على أنها جملة العوامل المادية والاجتماعية التي تؤثر في حياة  
الفرد أو الجماعة حتى ولو كانت بعيدة عن محيط القرية • • وقد استخدمت  
هذه الفكرة الدانمارك حيث أن مدارس الثقافة الأمية لاقت نجاحاً كبيراً  
في هذا المجال لأنها قائمة على الكلمة الحية The Living Word  
من تأثير عن طريق المحاضرة والوعظ وقوة الاقتناع الخطابي ولكن رغم هذه  
الطريقة إلا أنها كانت ناجحة لارتباط تلك المدارس بأمال العولة في  
صراعها السياسي مع ألمانيا في القرن التاسع عشر مما هيا لتلك المعاهد

(١) محمد حسين دالت - مبدأ تكافؤ الفرض ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة  
عشرة ، المجلد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ٢٣ - ٢٥ - ٢٦ .

(٢) محمود رشدي خاطر ، مكانة الأمية في العالم العربي ، مجلة التربية الأساسية ،  
المجلد الثاني ، العدد الأول ، يصدرها المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي ،  
موسم الصيف ، ربيع ١٩٥٤ ، ص ٥٠ .



دورا خطيرا في الثقافة الشعبية للدارسين ، لذلك فالدوافع من أهم  
الأمور في الحركات التاريخية والاجتماعية .. » (١) .

#### المادة الرابعة :

« .. الماركسية تجيب على الحاجات الحيوية ، والوجودية مسبيل  
الحرية الانسانية ، والاشتراكيات المعاصرة محاولة لاقامة مزاج ياتلف  
فيه الأمران ، واكتلاف يزاوج بينهما » .

« .. هذا البحث محاولة لا تقف عند الشائع والمعروف ، وقد أقيمت  
الأفكار الأساسية في هذا البحث في مؤتمر رجال التربية بمنطقة شرق  
القاهرة التعليمية في مارس ١٩٦٧ ، وعقب القائها تشكلت لجنة من  
أساتذة التربية لدراسة هذه الأفكار في مواجهة فلسفة ديوى الأمريكى  
في التربية ، وبعد دراسة مستفيضة قررت هذه اللجنة أن فلسفة ديوى  
على الرغم من بريقها هي في صميمها فلسفة رجعية .. »

« .. الاشتراكية الواحدة لا يمكن في أحسن حالاتها الا أن تكون نوعا  
من التجريد يقدم العلاقة المثالية لا هو مركزي في الظاهر ، بينما تكون  
هناك في الواقع الحى اشتراكيات عديدة هي التجسيمات المتباينة  
لهذه العلاقة المثالية » .

يقول صارت في محاضراته بتاريخ ٤ مارس ١٩٦٧ « حرية الفكر  
هي حرية البحث ، هي رفض مبدأ السلطة » وهذا معناه أن الفكرة  
العلمية لا تقف أبدا أمام ما جاء قبلها ، بل هي تواصل سيرها وتتقدم  
إن العالم إذن يعرف أنه ليست هناك حقيقة خالدة أبدية .. » (٢) .

وهذا ينطوي على عدم أخذ التجارب الجاهزة الا بشرط التفاعل  
والتقدم الذى ينشده المجتمع الذى يتفاعل مع أى تجربة أو أى فكر  
آخر .

وهذه الأمثلة جميعها تشير الى الأخذ من التجارب الأخرى بغير  
ما تتطلبه ظروف المجتمع وما يتوافق معها ويكون معيار صحتها وصلاحيتها

---

(١) حامد عمار ، دوافع التعلم عند الاميين ، التربية الاساسية ، المجلد الثالث للمعد  
الناشر ١٩٥٦ ، المركز الدول للتربية الاساسية بالصالح الغربى ، صرس النيان .  
ص ٦٤ - ٦٨ .

(٢) صلاح مخير ، نحو نظرية ثورية في التربية ، الانجلو المصرية ، يناير ١٩٦٧ .  
ص للكمة ، ١٣ ، ٣٦ .

هو خدمة المجتمع أكثر من أن يكون معيار صحتها هو كونها أجنبية مثلما يحدث من أمر الاقبال على السلع المستوردة لكونها مستوردة من بلاد مهيمنة .

والباحث يتفق مع هذا الأمر حيث أن الفكر هو انعكاس دياكتيكي للواقع لذلك يجب أن يكون هذا الفكر تابعا من هذا الواقع متأثرا به ومؤثرا فيه في نفس الوقت ، وليس مجرد استيراد لهذا الفكر كمن يستورد المنتجات التكنولوجية الأخرى .

وهذه النظرة لا ترفض الفكر الأجنبي بصفة عامة ، وبصفة دائمة ولكن تأخذ ما هو ملائم وما هو متفاعل ويمكن أن يكون منصهرا مع اتجاهاتنا الأصيلة .

لذلك « ينبغي التحرز في استخدام النماذج والنظم الأجنبية ، وحيث الكميات أو أي مواد تربوية أخرى ما لم تكن متفقة مع طبيعة المجتمع ومن ثم تلزم الدراسة الشاملة للظروف والأحوال التي يعتزم أن يقام فيها أي مشروع تربوي ، وينبغي التحوط لدى استعمال طرائق ومواد تربوية منقولة عن بلاد أو مجتمعات أخرى ، فمن الضروري تقويم ما هو منقول قبل استعماله لتبين مدى ملائمة للوضع الذي يستخدم فيه ويحسن التجريب على نطاق ضيق قبل التعميم على عدد أكبر من الأطفال ، يضاف إلى هذا أن الاعتماد على الامكانيات المحلية المتاحة أمر مرغوب فيه » (١) .

كما أن « تفسير محتوى ومناهج التربية تهـلف جوهريا إلى إعادة الطرح النقدي لنظام قائم ، وليس لانتاج نسخة أخرى منه - وذلك يتطلب أمورا عدة - منها أن يكون للثقافات غير الغربية ، في هذه التربية ، مكان فمائل للثقافة الغربية » (٢) .

هذا إن شئنا التواصل مع العالم .

### ثانيا : الفئة الثامنة :

تتعلق بموقف الكاتب من الديمقراطية ويقصر هنا على الموقف من بعض مظاهر الديمقراطية في الفكر التربوي .

(١) سعد مرسى أحمد ، الدراسة من العهد إلى العهد ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ ، ص ٤٤٨ ، ٤٤٣ .

(٢) روجيه جارودي ، مشروع العمل ، دار الأكلب ، بيروت ، الطبعة الأولى ، مارس ١٩٧٧ ، ص ١٠٧ .

وهذه الفئة تتضمن العناصر الآتية :

- ١ - الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية .
  - ب - الموقف من سياسة الكم والكيف .
  - ج - الموقف بالنسبة لدور المرأة في المجتمع .
- وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بالعنصر الأول كما جاءت نتيجة للتحليل .

#### جدول رقم ( ١٨ )

يبين الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية المتضمن تحت الفئة الثامنة

٢	المشاور	عدد التكرارات	النسبة للتوية
١	القراره بدون شروط	٧	21.٠٦٠
٢	القراره بشروط	١٤	21.٠٢١
٣	التأكيد على إتاحة الفرصة	١٠	21.٠١٩
٤	تيسير سبل الحصول على الفرصة التعليمية	١٠	21.٠١٥
٥	توحيد أنواع التلاميذ	٢	7.٠٣ /
		٣	2.٠٥٤
٦	غير واضح	٢١	2٤.٠١٣

## وقد جاءت نتائج التحليل كما يلي :

١ - أقرت هذا المبدأ ( تكافؤ الفرص التعليمية ) سبع كتابات بدون شروط .

٢ - أقرته أربع عشرة من الكتابات بشروط مثل :

السن - الاستعداد - القدرات خاصة في المرحلة الجامعية والقدرات أيضا بعد المرحلة الإعدادية - والقدرات والاستعدادات للمرحلة الثانوية والميول والشروط الفنية بصفة عامة - الامكانيات التي تستطيع الدولة توفيرها - الاستعدادات بالنسبة لمدارس اللغات - التعليم الديني يكون بعد المرحلة الإلزامية .

ولقياس الاستعدادات والقدرات يدعو البعض إلى الأخذ بالمقاييس والاختبارات ، وإن كان البعض يتشكك في المقاييس خاصة مقاييس الذكاء حيث أنها وضعت في بيئات تختلف عن بيئتنا .

٣ - ووجدت عشر كتابات تؤكد على مجرد إتاحة الفرصة دون تحديد ليلية تحقيق ذلك .

٤ - ووجدت عشر كتابات تؤكد ضرورة تيسير سبل الحصول على الفرصة التعليمية المتاحة مثل الدعوة إلى :

- تيسير السبل لبريحي المدارس الفنية والجامعات وكذلك ممن لا تؤهلهم مؤهلاتهم دخول الجامعة يمكن أن يدخلوها دون الحصول على درجات جامعية .

- الدروس الخاصة تعوق مجانية التعليم .

- اقرار حق خريجي المعاهد العليا أكمل دراساتهم العليا اذا أرادوا بصورة يسيرة .

- انشاء مدارس مسائية .

- الأخذ بأساليب التوجيه والارشاد العلمية لتوجيه الطلاب إلى أنواع التعليم التي تتوافق مع قدراتهم واستعداداتهم .

- انشاء كليات في مختلف المحافظات .

- إعادة النظر في اعداد المعلم ورفع مستواه .
- إعادة النظر في السياسة التعليمية الحالية .
- الموافقة على التقدم لامتحانات النقل من المنازل دون التقييد بشروط السن .
- تنظيم أو تأميم التعليم الخاص حتى لا تكون هناك طبقة في التعليم .

٥ - أما بالنسبة لتوحيد أنواع التعليم فكان البعض يدعو الى هذا والبعض الآخر ضد هذا وكل منهم يسوق مبرراته ، ففي مؤتمر قيادة التوجيه القومي للمعلمين المنعقد في نقابة المهن التعليمية المنعقد في يناير وفبراير سنة ١٩٦٦ والذي ضم معظم المسؤولين عن التعليم ، كانوا يطالبون بمزيد من انشاء المدارس الخاصة بحجة ان هذا سوف يخفف العبء عن الدولة .

وعلى العكس عندما عرضت رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية لموقفها من السياسة التعليمية الجديدة في يناير ١٩٦٩ نجده المناذاة بتنظيم التعليم الخاص أو تأميمه .

ونجد ايضا البعض كان يؤكد على توحيد التعليم ولكن في المرحلة الالزامية فقط بحيث لا يكون هناك تعليم خاص أو اجنبى أو دينى الى جانب التعليم الحكومى مع الأخذ فى الاعتبار أن عهد الكتابات التي تناولت هذه القضية جاءت بصورة عرضية وكانت قليلة كما يوضح ذلك الجدول السابق .

#### أولا : بالنسبة للموقف من تكافؤ الفرص التعليمية :

يقرو البعض أن القوى الوطنية حاولت تحقيق هذا المبدأ . وانعكس ذلك فى دستور ١٩٢٣ ، حيث نصت المادة التاسعة عشرة على أن التعليم الأولى الزامى للمصريين (١) .

---

(١) عبد الميزن القوسى ، مؤلف النظائر والنقش بالتمسليم الإسلامى ، اعراف  
أبر الفتوح رهنون ، النايح لوزارة التربية والتعليم ، التعليم الإجهادى ، لى الفترة  
الاسكندرية من ١٥ أغسطس حتى ٦ سبتمبر ١٩٥٥ ، ص ١٦ ، مصنف التعليم .

وكانت هذه خطوة تبعتها خطوات كثيرة كان أبرزها في فترة الدراسة الراهنة حيث صدرت قوانين يوليو سنة ١٩٦١ لتحقيقه . فنجده الميثاق في بابه الرابع يقرر أنه « لخلق نوع من التكافؤ الاقتصادي بين المواطنين يحقق العدل المشروع ، ويقضي على آثار احتكار الفرصة للقلة على حساب الكثرة ، ويساهم في عملية تذويب الفوارق بين الطبقات ، بما يميز احتمالات الصراع السلبي بينها ويفتح الأبواب للحلول الديمقراطية للمشاكل الكبرى التي تواجه عملية التطوير ، كما أكد الميثاق أيضاً حق كل مواطن في العلم بقدر ما يتحمل استعداده ومواهبه ويستشهد أحد الكتاب بقول رئيس الجمهورية في ذلك الوقت جمال عبد الناصر « أريد مجتمعاً تذوب فيه الفوارق بين الطبقات عن طريق تكافؤ الفرص بين المواطنين » ويقول أيضاً في خطابه في اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطني للقوى الشعبية « إذا أردنا أن نعمل مساواة اجتماعية لازم كل واحد ندبله فرصة متكافئة ، فرصة متكافئة انه يتعلم .. فرصة متكافئة في أنه يشتمل في أن يعالج ، فرصة متكافئة أن يمشي بعد كلمه .. » (١) .

هذا الى جانب توقيع مصر على الاتفاقيات الدولية التي تكافح التمييز في التربية والتي تقرر احداها في مادتها الأولى ما يلي : « يشمل اصلاح التمييز فيما يتعلق بأغراض الاتفاقية الحالية أى امتياز أو حرمان أو تقييد أو إضرار يقوم على العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأى السياسى أو غيره من الآراء ، أو الأصل القومى أو الاجتماعى أو الحالة الاقتصادية أو المولد ويكون من هتفة أو نتائجها الرخاء والمساواة في المعاملة في شئون التعليم أو الانتفاض منها .. » (٢) .

ورغم اقرار هذا المبدأ على المستوى الرسمى الا أن التعليم كان كثيره ميدانا خصباً ظهرت فيه المسايرة لما كانت تعلنه القيادات السياسية في شتى المجالات ، الا أن الالتفاف حول هذه المبادئ المعلنة وتقريبها من محتواها بل وقلبها في بعض الأحيان الى عكس ما كانت تصدر من أجله ، أو التردد والتأرجح بين مختلف الآراء المعلنة حيث كانت هذه هي السمة

(١) عليوه ابراهيم عليوه ، هذا تكافؤ الفرص في التعليم العام في مصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مارس ١٩٦٣ ، ص ١٣٩ - ١٤٣ .  
(٢) بيير جيووانى ، نحو تكافؤ الفرص في التربية ، ترجمة محمد ابراهيم تركى ، الألف كتاب ، دار الفكر العربى ١٩٦٣ ، ص ١١١ .  
راجع : عادل عازر ، طلعت عبد الحميد - حق الامساك العربى في التعليم بين الشكل والمضمون - التربية المعاصرة - العدد الثالث - رابطة التربية الحديثة .

الرئيسية لمثقفينا - كما فى رأى البعض - ذلك لأن هؤلاء المثقفين - عندما حاول الجيش القويان فى الحياة المدنية - قفز البعض منهم الى السلبية ، والبعض الآخر اتجه بولائه السياسى الى الوضع الجديد باعتباره نظام حكم قائم اما ولاؤه الفكرى فقد راح يتأرجح مع الحيرة والشك « (١) » .

وربما يرجع السبب الرئيسى فى ذلك - الى جانب أسباب أخرى - الى صدام المثقفين مع القادة فى ذلك الوقت الذى كانت الذروة فيه عندما حدثت ( مذبحة الجامعة ) سنة ١٩٥٤/٥٣ حيث تم تسريح وفصل أكثر من ٤٠ أستاذا ومدرسا من جامعتى القاهرة والاسكندرية وكانت تلك الضربة بمثابة اضعاف للجامعة كمكان للبحث والحوار الديمقراطي والبحث عن المعرفة لفترة طويلة وكانت المسائرة والتأييد أو الوقوف موقفا سلبيا من الأحداث من قبل المثقفين وقد تبع ذلك تولى أحد العسكريين وزارة التربية عملا بأن أهل الثقة أنفصل من أهل الخبرة بالنسبة لقادة النظام فى ذلك الوقت (٢) .

وفى هذا الصدد فإن الكتابات التى تنطوى تحت العنصر الخاص • بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية رغم الاعلان عن تبني هذا المبدأ على المستوى الرسمى نجد أن الالتفاف حوله كان يتم بالأكثر من الشروط لتحقيق مثل شروط الاستعدادات والقدرات الخاصة أو الميول أو امكانيات النبوة أو السن أو الجنس كما أن الكتابات التى كانت تقر هذا المبدأ وفق شروط مثل هذه الشروط كانت أكثر ظهورا من العناصر الأخرى وفيما يلى بعض الأمثلة على هذا :

#### القادة الأولي :

« • السياسة التعليمية هنا تقتصر التعليم الثانوى فى مدارس الحكومة والمدارس الحرة المجانية على ذوى الاستعدادات • »

(١) محمد حسنين هيكل ، أزمة المثقفين ، الشركة العربية للنشر والتوزيع - مصر ١٩٦٦ ، القاهرة ، ص ٢٧ - ٢٨ •

(٢) انظر سميد اسماعيل على وآخرون ، دراسات فى اتجاهات التربية ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٧ - ١٤٩ •  
عبد المسيح سميد أحمد ، ظاهرة الاضطراب بين طلاب الجامعة فى مصر ، رسالة دكتوراة فى فلسفة التربية ، كلية التربية ، عين شمس ، مارس ١٩٨١ ، ص ١٤٢ - ١٤٤ •

ومعنى هذا لابد من عملية انتقاء تجرى على التلاميذ الذين يتقدمون للالتحاق به لاختيار ذوى الاستعداد منهم \*

والتعليم الثانوى قسم الى مرحلتين : الأولى منها مرحلة اعدادية لمدة أربع سنوات ومرحلة نهائية لمدة ثلاث سنوات \*

الانتقاء يتم عند بداية المرحلة الاعدادية ويكون الاختيار على أساس امتحان القبول الذى يدخله تلاميذ المدرسة الابتدائية مع وضع حدود معقولة للسنة لا يقل عن عشر سنوات ولا يزيد عن اثنتا عشرة لمن يدخل امتحان القبول \* \* (١) \*

### المادة الثانية :

\* \* \* المثل الأعلى هو ألا تكون العناية بالكلم على حساب الكيف ، بيد أن مبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التضحية فى العناية بالكلم على حساب الكيف \*

\* \* \* ينبغى أن تكون على حذر فيما يتعلق بالتعليم الجامعى ، أى لا نغالى فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص مغالاة ينتج عنها تخريج انصاف متعلمين جامعيين ، فالجامعة ليست كالتعليم الثانوى مجرد ثقافة عامة ، إنما جل وظيفتها اعداد الاختصاصيين والقادة والقيام بالبحوث العلمية ، فى بريطانيا واليابان من بين كل عشرين طالبا فى السنة الجامعية لا يلتحق بالجامعة سوى واحدا فقط \*

ان الزيادة فى ميزانية الجامعات كل عام ، ينبغى أن يخصص أكثرها فى رفع المستوى وتنشيط البحث العلمى ، وأقلها فى زيادة الأماكن زيادة تتفق وعدد السكان \* \* (٢) \*

---

(١) اسماعيل محمود القباني ، سياسة التعليم الجديدة ، صحيفة التربية ، السنة السادسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٤ ، ص ١ - ٢ \*

(٢) أمير قطر ، الاشتراكية والتعليم ، التربية الحديثة ، السنة السادسة والثلاثون ، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٦٢ ، ص ٣ - ٧ \*



### المادة الثالثة :

« .. تكافؤ الفرص ليس معناه المساواة بين الأفراد وحرمتهم في اختيار الميدان المناسب لهم في العمل أو التعليم أو غير ذلك واحترام ذاتيتهم وقدراتهم فحسب وإنما يعتمد أساساً على اختيار الفرد المناسب للعمل المناسب الذي تمكنه قدرته من النجاح والانتاج فيه ، وسلامة الاختيار تعتمد على سلامة المعايير التي يتم على أساسها هذا الاختيار ، ووسائل القياس أصبحت ميداناً للدراسة في جميع الدول المتحضرة وتحاول الوزارة تجربتها في مصر .. » (١) .

### المادة الرابعة :

« .. هناك أزمة تعليمية مزمنة هي شدة الإقبال على التعليم وقلة الإمكانيات مما شغل الأذهان عن الكيف والاعتماد بالكم ، والتضييع بالكيف في سبيل الكم من العوامل التي تؤدي إلى ضياع الأغراض الحقّة المقصودة من التعليم - كإغفال الشروط الواجبة - التي تأخذ بها الدول المتقدمة أدى إلى خفض مستوى التعليم وقلة جوده .. والإصلاح الحقيقي لا يكون بأصدار القوانين ، وتغيير النظم والأوضاع الخارجية ، وإنما الأساس الوطني الذي يبنى عليه هو تغيير عقليات الأفراد ودوافعهم الداخلية .. » (٢) .

الملاحظ على هذه الكتابات وغيرها مما يحلو حظوها أنها تبين أن التمييز لا يمارس وأن المواطنين أمام القانون سواء ، وإن التعليم الابتدائي أو الثانوي بالمجان ، وإن التعليم في الجامعات موفور للناس على قدم المساواة ، وإن المصروفات المدرسية منخفضة ، على أننا لو اتجهنا إلى تحليل الأصل الاجتماعي للطلاب الذين يتلقون تعليمهم العالي على سبيل المثال مقارنة بمن اقتصر على المراحل الأخرى من التعليم أو مقارنة بمن لم يلتحقوا بأنواع التعليم النظامية المختلفة لأدركنا أن هناك فوارق عميقة الجذور ترجع إلى الحالة الاقتصادية لأباء أولئك الطلاب (٣) ومن ثم قد

- 
- (١) محمد نسيم رافت ، مبدأ تكافؤ الفرص ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ٤٣ - ٤٤ .  
(٢) إسماعيل محمود القباني ، التربية عن طريق النشاط ، مرجع سابق ، الصفحة ٢٢ .  
(٣) أنظر ميجو ليني ، نحو تكافؤ الفرص في التربية ، مرجع سابق ، ص ٢٧ .

نجد أن المسألة ليست مجرد التوصل الى مقاييس أو معايير دقيقة لاختيار الطلاب أو أن الطلاب وأولياء أمورهم عندما يصلحون سرائرهم وضمانهم سوف يصلح التعليم بل المجتمع . كما كان يمكن لهذه الكتابات مناقشة قضية البدائل والصيغ الأخرى المدرسية واللا مدرسية ، ومناقشة التربية النظامية واللا نظامية ومدى علاقة هذا بإمكانيات العولة ومناقشة مدى الهدر لهذه الامكانيات على الرغم من محدوديتها كما كان يتعلل من يكتثرون بوضع الشروط لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وكان من الممكن أيضا مناقشة مدى جدية وملاءمة الاختبارات خاصة اختبارات الذكاء والمقاييس العقلية وغيرها ، ومدى ملامتها لواقعنا ، ومدى صلاحيتها لمختلف البيئات ، وكان من الممكن بدلا من التمسك بشروط معينة تعمل على تضيق الحد من الاستفادة من الفرصة المتاحة أن توضع نظم وطرائق أخرى لكي يتعلم الجميع بغض النظر عن هذه الشروط .

وعلى الرغم من الدعوة الى توحيد أنواع التعليم في المرحلة الالزامية نجد أن التعليم الخاص خاصة مدارس اللغات الى جانب التعليم الدينى بجانب التعليم الحكومي ، فلم توجد الا مادة واحدة من الكتابات كانت تدعو الى إلغاء هذا التعدد حيث ان هذا يتناقى مع المناقشة بتوحيد أنواع التعليم في المرحلة الالزامية والذي قد يؤدى السير فيه الى وجود نوع من التفاوت الثقافى بين أبناء الأمة فى السنوات اللاحقة ، ولكن هذه المادة لم تتعرض للتعليم الخاص وهى تنص على أنه « يجب أن تكون المرحلة الالزامية عامة - فلا يوجد بها تعليم دينى وتعليم مدنى - يوجه بعد ذلك الى التعليم المدنى أو الدينى » (١) ، والموقف من التعليم الخاص لا يعدو مجرد عدم مناقشته بل يتعداه الى جملة فى رأى البعض « يسد حاجة حقيقية مثل تعليم اللغات ويفتح مجالات للوافدين وبهذا يتمشى مع الخطة » (٢) ، كما تسجل رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية رغبتها فى فتح مدارس خاصة (٣) .

(١) وهيب سمعان ، ثورة فى العلم ، مرجع سابق ، ص ٥٤ .

(٢) محمد حافظ غانم ، فلسفة التعليم فى الخطة الخمسية القادمة ، مرجع سابق .

المادة ، مرجع سابق ، ص ٥٥ .

(٣) تقرير الرابطة ، مشروع تطوير التعليم كما اقترحه اللجنة الوزارية للقوى كذلك نجد الدعوة الى ( تشجيع اليهود لانشاء مدارس خاصة هذا فى مجال تطبيق الاتجاهات الاشتراكية فى سياسة التعليم لأن هذا يخلف من أعباء الدولة ) ، انظر نقابة المعلمين التعليمية ، مؤتمر قادة التوجيه القومى للمعلمين ، يناير ، فبراير ١٩٦٦ ، القاهرة ، التوصلات .

والأمر لا يعملو مجرد الدعوة الى الأخذ بمبدأ تكافؤ القرض في التعليم بل تيسير مسيل تحقيق هذا المبدأ فلم نجد الا عشر فقط من الكتابات تؤكد على هذا العنصر وفيما على بعض الأمثلة على هذا :

### المادة الأولى :

وفيه يلتقى تقرير رابطة خريجي كليات ومعاهد التربية مع مشروع تطوير التعليم كما اقترحه اللجنة الوزارية للقوى العاملة فى كثير من توصياتها مثل :

- ضرورة العمل على تطوير برامج التعليم العام وخطته .
- إعادة النظر فى الكتب المدرسية بقصد ضغط المناهج الى الحد المطلوب للعملية التربوية .
- رفع كفاية المعلمين بإفساح الطريق أمامهم الى الدراسات العليا على جميع المستويات ومنحهم الاجازات الدراسية التى يطلبونها .
- مراعاة رغبات المعلمين فى النقل والتعيين .
- انشاء مراكز للبحوث التربوية .
- توفير الأجهزة والمعامل .
- تحويل بعض المعاهد الى كليات جامعية .
- التوسع فى ايجاد البعثات التى تخصص لهيئات التدريس بالجامعات .
- تطوير المناهج بحيث ترتبط بواقع المجتمع والعناية بالدراسات الاشتراكية .
- ضم كليات المعلمين والمعلمات الى الجامعات القريبة منها (١) .

---

(١) تقرير الرابطة عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحه اللجنة الوزارية للقوى العاملة ، موجه سابق ، ص ٤ .

## المادة الثانية :

لتنويع الفوارق بين الطبقات على التعليم يقرر الكاتب ما يلي :

يتحقق في التعليم مبدأ تكافؤ الفرص بالمفهوم الاشتراكي كضرورة انسانية ديمقراطية اقتصادية ، هذا يسبقه تكافؤ أو تقارب في الفرص الاجتماعية والاقتصادية التي تتوافر للنشء ممثلة في أحوالهم الأسرية حتى تكون البدايات التي يبدأون منها متكافئة ، والاشتراكية تؤمن بأن إمكانيات الفرد ومواهبه يمكن استخرجها وتنميتها بفضل الظروف البيئية عكس الرأسمالية التي تعتبرها مورثة ..

والتنويع من حيث كونه عملية أخذ بأسباب العلم والتكنولوجيا يتطلب من التعليم ما يأتي :

أن يكون ذا قيمة عملية في الحياة ، أن ينمي التفكير العلمي ومهارات البحث العلمي وتطبيقاته ، لا يفصل بين التعليم الأكاديمي العام عن التعليم الفني .

ومن حيث كون التنويع جهدا مقصودا لرفع المستوى الحضاري للقرية هذا يتطلب من التعليم أن يتوافر بمستوياته المختلفة في الريف مثل المدينة ، أن يكون التعليم وظيفيا للاضطلاع بدوره في النهوض المباشر بالبيئة وتوعية أهلها .. (١) .

## المادة الثالثة :

» .. في البناء التعليمي يجب رفع سن الإلزام حتى من الخامسة عشرة » .

إنشاء مدارس مسائية لمن يعملون نهارا .

أثبتت الدراسات في بعض البلاد أن التعليم النظري يناسب حوالي ٢٠٪ من الطلاب ، والتعليم الفني يعادل هذه النسبة ، أما الغالبية الباقية فلا يناسبهم هذا ولا ذاك وعلاج ذلك بالمعوسة الشاملة .. (٢) .

---

(١) محمد أحمد الغنام ، مسئولية التعليم في تلويح الفوارق بين الطبقات في مجتمعا ، مرجع سابق ، ص ١٠٨ - ١١٥ .  
(٢) وميب سمعان ، التربية في العالم المعاصر ، مرجع سابق ، ص ٥ - ٧ .

(ب) الموقف من سياسة الكم والكيف في التعليم ، نرى الموقف كما يوضحه الجدول الآتي :

#### جدول رقم (١٩)

يبين الموقف من سياسة الكم والكيف كما تضمنته الفئة الثامنة

٢	النسبة المئوية	عدد التكرارات	المستمار
١	٧٠.٥٥٪	١٧	تقلب الكم في مرحلة دون أخرى
٢	٤.١٠٪	٣	تقلب الكيف في مرحلة دون أخرى
٣	٩.٠٩٪	٦	الأخذ بالكم والكيف في جميع المراحل وعدم وضعهما في موقف متناقض
٤	٦.٠٦٪	٤	الأخذ بالكم والكيف في بعض المراحل وعدم وضعهما في موقف متناقض
٥	٦.٠٦٪	٤	الاعتماد بالكيف في جميع المراحل
٦	-	-	الأخذ بالكم في جميع المراحل
٧	٤٨.٤٨٪	٣٢	غير واضح

أوضحت النتائج ما يلي :

- ١ - ثلاثة عشر كاتباً يؤيد تغليب الكم في المرحلة الإلزامية ، وإن كانت بعض المقالات تشير إلى أنها تصل إلى تسع سنوات في معظم الدول خاصة المتقدمة منها ، ومقالة واحدة تدعو إلى الكم ولكن تكون مدته

٤ سنوات ومقالة أخرى تشير الى أن التعليم الإلزامي سوف يمتد الى تسع سنوات سنة ١٩٧٥ .

٢ - وجاءت ثلاث من الكتابات المحللة تغلب السكيف في مرحلة دون أخرى ومن بين هذه الكتابات نجد واحدة منها أكدت على تغليبها في المرحلة الإلزامية والثانية أكدت على المرحلة المتوسطة - الإعدادية والثالثة والأخيرة أكدت على المرحلة العالية .

٣ - الأخذ بالكلم والكيف في جميع المراحل التعليمية وعدم وضعهما في موقف متناقض فقد جاءت ست من الكتابات مؤيدة لذلك وإن كانت بعض الكتابات تؤكد أن القبانى وطه حسين ليسا متناقضين في هذه القضية فالأول كان يتحدث عن فنيات التربية أما الثاني فكان يتناولها كمسألة سياسية اجتماعية باعتبار التعليم كالماء والهواء .

واحد الكتاب يعتبر أن الاتجاه نحو الكم هو في حد ذاته يؤدي الى كيف جديد .

٤ - الأجلد بالكلم والكيف في معظم المراحل وعدم وضعهما في موقف متناقض فكانت أربع كتابات فقط .

٥ - لا توجد مقالة واحدة تؤيد تميم التعليم في جميع مراحل التعليم .

٦ - وجدت أربع كتابات تهتم بالكيف في جميع المراحل فقط .

٧ - بقية الكتابات لم تتناول هذه القضية ولو بصورة عرضية وكانت غير واضحة .

والملاحظ هنا أننا نجد أن الموقف لا يختلف كثيرا عن سابقه ، وإن كانت هذه القضية واضحة قبل يوليو ١٩٥٢ مثله في القبانى ومن هذا حذره الذين يقفون مع سياسة الكيف ، وكان طه حسين ومن هذا حذوه يقفون مع سياسة الكم والتي كان شعارها أن التعليم كالماء والهواء ، وقد كانت مواقف كل فريق معلنة - الأمر الذى لم يعد كذلك بعد ١٩٥٢ نظرا لهيمنة الدولة - وإن كان البعض يوفق بين الاتجاهين السابقين فيعتبر طه حسين اتجاهه سياسى اجتماعى والقبانى فى تربيوى (١) ، وإن كان الكثير أيضا يختلف مع هذا الرأى نظرا لعدم وجود فصل ما هو سياسى واجتماعى عما هو فنى .

(١) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوى ، مرجع سابق .

ولكن هذه القضية حسمت على المستوى الرسمي بعد يوليو ١٩٥٢ - رغم تقلد القبانى نفسه وزارة التربية والتعليم ١٩٥٣ - لصالح سياسة الكم والتي اتجهت الى التوسع فى سياساته قبول الطلاب فى مختلف المراحل وقد عملت الاحصاءات فى هذا الصدد ، مثل متحف التعليم التابع لوزارة التعليم يصدره اعداد التلاميذ فى التعليم الابتدائى سنة ٥٢/٥١ ١٩٤٥٧ر٤٩١ ١٨ تلميذ وسنة ٦٨/٦٩ ١٩٣٨ر٥٨٣ تلميذ ، وبذلك تصل نسبة الزيادة الى ١٢٨٪ .

ونجد بعض الدراسات تقدر اعداد التلاميذ فى المراحل الاعدادية والثانوية على النحو التالى :

سنة ١٩٥٢ - ١٨٩٥١٧ تلميذ وتلميذة وسنة ١٩٧٣ - ١٩٣٣٩٥٢٨ تلميذ وتلميذة .

وفى التعليم الجامعى نجد أن اعداد المقبولين من الطلاب :

سنة ١٩٥٢ كان ١٤٣١٧ طالب وطالبة وسنة ١٩٧٠ ٣٤٣٢٨ طالب وطالبة (١) .

والاحصاءات السابقة تبين مدى اتجاه الدولة نحو الأخذ بسياسة الكم فى التعليم ، ولكن نتائج التقييم المتضمنة فى الفقرة الثامنة لم تظهر فيها مادة واحدة تفصح الى الأخذ بسياسة الكم وفى جفجف مراحل التقييم .

ومن نافذة القول ان اتصار الكم أو الكيف فى التعليم ليس بخصى أن آرائهم فى تلك القضية ترجع الى مواقف اجتماعية ، فانصار تصميم التعليم يميلون الى الاتجاه الاشتراكى أكثر من الاتجاهات الأخرى خاصة الرأسمالية . منها حيث لنا الإشارة الضمنية بدعوى الكيف يتحول التعليم الى تعليم الصفوة التى تنبسط من أصول اجتماعية معينة ، وذلك بالانكاز من الشروط والقيود والاختبارات التى توضع للفقير والغنى حد سواء مع أن الأصل فى تحقيق تكافؤ الفرص أن تكون البداية واحدة للجميع ، والبداية وفق هذا ليست واحدة بطبيعة الحال نتيجة لوجود

(١) تزايد من التقييم ارجع الى ، على محمود رسائل ، اتجاهات السياسة التعليمية فى مصر من ٥٢ - ١٩٧٠ ، مرجع سابق ، ص ٣٦٧ ، ٣٦١ .

انظر تادية جمال الدين ، التعليم الجامعى فى مصر ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، المجلد الثامن ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ص ١٩٦ .

L'Agence Centrale de la Mobilisation Publique et des statistiques — Annuaire statistique R.A.E. 1952-1972 — Le Caire, Juin 1973, p. 177.

التفاوت بل والصراع الطبقي - الذى أشار اليه ميثاق العمل الوطنى سنة ١٩٦٢ - وهذا يعنى مرة اخرى أن ضرب الاستقرائية شسبه الاقطاعية على يد رجال يوليو لا يعنى استسلام هذه الفئات وقد أشار الرئيس جمال عبد الناصر الى هذه المسألة فى مناسبات متفرقة منها فى ١٦ أكتوبر سنة ١٩٦١ حيث قال « الاستعمار غير طريقة تسلكه الى أرضنا فى حين أننا لم نغير طريقة مواجهتنا له » - وقد مثل وهم هو تصور - إمكان المصالحة مع الرجعية على أمس وطنية ، هذا الى جانبه ينظر زاد عليه وهو ( عليم كفاية التنظيم الشعبى ) واننا لم نستطع أن نطور جهاز الحكم الى مستوى العمل الثورى وأصبحت مصالح الجماهير هى المسخرة لخدمة الجهاز الحكومى بكل ما فيه من خلل (١) وهذا الحديث يؤكد أن خسروج المستعمر من الأرض لا يعنى تقلص دور رجاله وأعدائه أو المتفقين مع أهدافه - ربما عن وعى أو بدون وعى فى معظم الأحيان - حيث كانت أهداف المستعمر والاستقرائية تقييد التعليم وجعله فى أضيق الحدود ولخدمتهم أيضا فى نفس الوقت ، ولذلك فلا توجد مادة واحدة من الكتابات تتوافق اتجاهاتها مع المناذاة بالسبر فى الأخذ بالكم فى جميع مراحل التعليم - على الرغم من إعلان القادة عن هذا وتنفيذهم له - ربما لاعتقادهم أن هذه مسائل تخص الدولة وأن وظائفهم هى وضع الشروط وجبكتها. والزيادة منها عند التحاق الطلاب لمراسل التعليم المختلفة الأمر الذى يفرغ هذا الاتجاه - الى الكم - من محتواه كما وضع ليما سبق وهذا التقييد يتفق فى معظم جوانبه مع الداعين لانشاء المدارس الخاصة وتبرير المزيد من وجودها (٢) والتي كانت حجتهم الظاهرة هى التخفيف من أعباء الدولة .

أما ما هو - يظن - ربما كان - هو الموقف مع ما هو خاص فى مقابل ما هو عام ، وما هو أهل مقابل ما هو حكومى - حيث تقلصت الجهود الأهلية فى تلك الفترة نتيجة لتدخل الدولة وهيمتها فى شتى المجالات (٣) - وذلك يرجع الى أن رجال يوليو لم يتحازوا بصورة معلنة لطبقة من الطبقات اجتماعيا كما كان موقفهم وسطيا بين ما هو خاص وما هو عام فكان

(١) أنور عبد الملك ، المجمع المصرى والجيش ، مرجع سابق ، ص ١٧٠ - ١٧١ .

(٢) مع ملاحظة أن التعليم الخاص بصورتها سنة ٦٣/٦٤ كانت أعداد القبولين به تمثل ٢٢% من جملة القبولين فى المرحلة الإعدادية ، ١١% بالتعليم الثانوى العام ، ١٤% بالتأوى التجارى بالإضافة الى وجود فصول الاتحاد الاشتراكي .

(٣) عليه على فرج ، التعليم فى مصر بين الجهود الأهلية والحكومية ، مرجع سابق ، ص ٢٥٤ - ٢٥٦ .



التعاضد بين هذين القطاعين في ظل تحالف قوى الشعب ، وما هو جدير بالذكر أنه كلما كان الانحياز للملكية الخاصة بصورة عامة تجعل فرض الانتصار للرأسمالية أكثر يسرا عما لو كان الانحياز للملكية العامة أكثر حيث يكون الانتصار للخط الاشتراكي ، وحقيقة الأمر أن صيغ التحالف المطروحة في ذلك الوقت كان الالتفاف حولها ومحاولات تقييدها من محتواها بصور لفظية مطاطة هو السائد في معظم التنظيمات السياسية والتي كان القادة يطلقون عليها الفاظ تشير الى هذه الظاهرة كالرجعيين والانتهازيين والمستغلين .. الخ .

ويسير على هذا النحو أيضا وضع قضية الكم والكيف في موقف متناقض كما هو شائع في معظم الكتابات التي تناولت تلك القضية كما لو كان العامل الرئيسى - الوحيد في معظم الأحيان - لسوء العملية التعليمية ( الكيف ) هو زيادة اعداد المقبولين وزيادة كثافة الفصول أو التوسع في تعميم التعليم واستيعاب اعداد أكثر ( الكم ) ويضعون بذلك الكم والكيف في موقف متناقض بحيث لا يلتقيان ويكون ذلك باغفال الظروف المجتمعية المحيطة بعناصر العملية التعليمية المختلفة كظروف المعلم والطالب والمناهج وطرق التدريس .. الخ و اغفال أى كم جديد هو في الحقيقة مؤد الى كيف جديد في بلد معظمه يتسم بالامية .. وفيما على أمثلة لبعض الكتابات في هذا الصدد :

### المادة الأولى :

وهي تبين أن الدعوة الى تقييم التعليم والحد منه هي نفسها دعوة المستعمرين البريطانيين عندما حكموا مصر .

« .. كان الحكم البريطانى يعلم أن وجوده في مصر يتوقف على احكام الرقابة على التعليم وتحديد غاياته فحررت غايات التعليم في اعداد طائفة للقيام بأعمال الوظائف الحكومية المختلفة بين كتابينة وإدارية وفنية ومن ثم حرصت الرقابة المفروضة على التعليم أن يكون عدد التلاميذ في المدارس متناسبا لحاجات الوظائف الحكومية ويكون التلاميذ من الطبقات المأمونة وهى الأعيان والطبقة الوسطى المسورة اما التعليم الشعبى فقد ترك للأزهر والكتاتيب .. » ثم يوضح بعد ذلك الأهداف التي يبيها كل من أنصار الكم وأنصار الكيف » .

### المسكر الأول :

يرى أن تعليم الكافة ست سنوات ، مع تعليم كل من شاء أن يتعلم بعد ذلك على نفقة الدولة في التعليم الثانوى والجامعى مجانا .

## المسكر الثاني :

يرى تعليم الكافة ست سنوات وتعليم الموهوبين الى قصارى ما يبلغ اليه استعدادهم ، أما الذين لا يظهر منهم تبرز في الدرس أن يتعلموا على نفقتهم في المدارس الخاصة أو الجامعات ويدفعوا النفقات كاملة ٠٠ « (١) »

## المادة الثانية :

« ٠٠ المثل الأعلى هو ألا تكون العناية بالكم على حساب الكيف .

ينبغي أن يبدأ تكافؤ الفرص يفرض الكثير من التوضيح في العناية بالكم على حساب الكيف .

« ٠٠ ينبغي أن تكون على حذر فيما يتعلق بالتعليم الجامعي ، أي لا تقال في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص مغالاة ينتج عنها تخريج أنصاف متعلمين جامعيين » (٢) .

## المادة الثالثة :

« ٠٠ التعليم تختلف أشكاله ومراحلته ويتوقف منه « على رغبات الناس واستعداداتهم وعلى حاجة الدولة وإمكانياتها » ولكن هناك مرحلة أساسية يجب أن يسير نهرها وتسميمها بخطى حثيثة سريعة وعلمية هي مرحلة التعليم الابتدائي » (٣) .

## المادة الرابعة :

« ٠٠ أنشأ في عهد الدولة الخاصة ٠٠ التوسع الكبير في التعليم خاصة في التعليم الابتدائي ثم الضمور الشديد في المرحلتين الإعدادية

---

(١) محمد فريد أبو حديد ، معركة التعليم ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٣ ، ص ١ - ٢ ، ١٢ .

(٢) أمج بقطر ، الاشتراكية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ٤ - ٦ .

(٣) كمال الدين حسين ، كلمته في مؤتمر التعليم الإلزامي المجاني للدول العربية بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية ، للمنشور بتاريخ ١٩٥٤/١٢/١٩ بمجلس النواب بالقاهرة ، التربية الحديثة ، السنة الثامنة والعشرون ، العدد الثالث ، فبراير ١٩٥٥ ، ص ٢١٥ .

والثانوية بحيث لا تستوعب المرحلة الإعدادية غير ٣٠٪ فقط من المقيدین بالصف السادس ، كما أن المرحلة الابتدائية تجمع بين الأسوياء وغير الأسوياء ، وجود أنواع مختلفة من المدرسين ، كثافات الفصول ، نظم الامتحانات \* أما الحلول ٥٥ الوقوف عند النسبة الحالية للالزام وتوجيه كل المميزات الجديدة لزيادة نصيب الفصل من المدرسين ، ويبقى خطر النقل الآلى الذى يجعل التلميذ يقبل على الدرس الخاص فى الصف السادس لأن المرحلة الإعدادية لا يقبل بها الا ٣٠٪ فقط من بين الناجحين \* (١) \*

#### المادة الخامسة :

» • • التضيحية بالكيف فى سبيل الكم عامل من العوامل التى تؤدى الى ضياع الأغراض الحقّة المقصودة من التعليم .

» • • هناك أزمة تعليمية مزمنة هى شلة الاقبال على التعليم ، وقلة الامكانيات مما شغل الأذهان عن الكيف والاهتمام بالكم • • (٢) \*

وعلى الرغم من ذلك نجد أن البعض له رأى مختلف عن ذلك حيث يقرر أنه » لا يوضح الكم والكيف فى موقف متناقض ، فالكم هو من أجل كيف جديد ، أننا حين نتحدث عن تكافؤ الفرص التعليمية إنما نتحدث عن كيف جديد وحق جديد يقتضى تطبيقه نظرة جديدة الى الكم والعدد ، ان ربط التعليم بالنشاط الاقتصادى نوع جديد من التصور الواعى لوظيفة التعليم يقترن باعداد الطلاب وتوزيع هذه الأعداد بما يحقق التنمية الاقتصادية » (٣) \*

(ج) الموقف من دور المرأة فى المجتمع ، جاءت كما يوضحها الجدول التالى :

(١) محمد توفيق السيد ، مشكلة الدروس الخاصة ، صحيفة التربية ، السنة المشرونة . العدد الثانى ، يناير ١٩٦٨ ، ص ٣ - ٥ \*

(٢) اسماعيل محمود القبانى ، التربية عن طريق النشاط ، مرجع سابق ، للغة \*

(٣) حامد عمار ، فى بناء البشر ، مرجع سابق ، ص ٥١ \*

جدول رقم (٢٠)

يوضح موقف الكاتب من دور المرأة في المجتمع  
( هذا العنصر متضمن في الفئة الثامنة )

٢	المتناسخ	عدد التكرارات	التصنيف القوية
١	القرار حق تعليمها في جميع المراحل	٢	Z ٣٠٣
٢	القرار حق تعليمها في مرحلة دون أخرى	-	
٣	القرار التمتعها بنوع من أنواع التعليم دون آخر .	١	Z ١٥١
٤	القرار التمتعها بكل أنواع التعليم	-	
٥	القرار إتاحة فرص العمل لها في مجال دون آخر .	١	Z ١٥١
٦	القرار أن الذكر مثل الأنثى في الحصول على الفرصة التعليمية .	-	
٧	القرار إتاحة فرص العمل لها في جميع المجالات	-	
٨	تهيئة الظروف للمرأة حتى تقوم بدورها	٣	Z ٤٥٤
٩	غير واضح	٥٩	Z ٨٩٣٦

١ - اثنان من الكتابات تفران حق المرأة في التعليم في جميع المراحل التعليمية .

٢ - احدى الكتابات تفر حقها في التعليم ولكن في نوع دون آخر مثل حقها في التعليم الثانوى العام والفنى والنسوى وليس من حقها الالتحاق بالتعليم الزراعى أو الصناعى على سبيل المثال .

٣ - لا توجد مادة واحدة من الكتابات تؤكد حقها في الالتحاق بكل أنواع التعليم .

٤ - مقالة واحدة تفر مبدأ إتاحة فرص العمل لها في بعض المجالات الى جانب قيامها بدورها ( التقليدى ) في المنزل .

٥ - احدى الكتابات فقط تفر مبدأ المساواة في الحصول على الفرصة التعليمية المتاحة بغض النظر عن الجنس .

٦ - لا توجد أى من الكتابات تناقش كيفية إتاحة فرص العمل لها في جميع المجالات رغم ان احدى هذه الكتابات تشير الى امكانية قيامها بالتدريس في المرحلة الابتدائية بصورة افضل من الرجل حيث يدعو أن يكون المعلمين في هذه المرحلة من الاناث فقط .

٧ - ثلاث من الكتابات تناقش امكانية تهيئة الظروف للمرأة حتى يمكن أن تقوم بدورها مثل انشاء الحضانات عن طريق الجهود الأهلية وجهود المؤسسات .

والملاحظ بالنسبة لعمور المرأة في المجتمع حيث تشغل المرأة حوالى نصف العدد تقريبا بلغ عدد الاناث ١٢٩٤٦٠٠٠ واثان ١٣١١٢٠٠٠ ذكر في تعداد سنة ١٩٦٠ (١) .

الا أنه وكما أوضح التحليل الكمي كما سبق أن عدد الكتابات التي مست هذه القضية ولو مساسا خفيفا لم تتعد أكثر من مسبح فقط من الكتابات ، وعلى الرغم من قلتها فلا يوجد الا اثنان منها فقط يفران حق تعليمها في جميع المراحل وذلك بصورة عامة ودون أن ينص على ذلك صراحة (٢) .

(١) عليوه ابراهيم عليوه ، مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم العام في مصر ، مرجع

سابق ، ص ١٤ - ١٥ .

(٢) انظر ، قرارات لجنة التربية والتعليم بالأمم المتحدة للعام الأول للاتحاد القومى للجمهورية العربية المتحدة ، صحيفة التربية ، السنة الثالثة عشر ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٠ .

كما أنه لا توجد مادة واحدة من الكتابات تشير مجرد الإشارة الى اقرار مبدأ إتاحة قرص العمل لها في مختلف المجالات .

وتجدر الإشارة هنا الى انه في فترة الدراسة قد زاد تعليم البنات عن ذى قبل ، الا أن نسبة تعليمها ظلت منخفضة عن تعليم الذكور طوال فترة الدراسة وفيما يلي الاحصاءات التي تدل على ذلك :

كانت نسبة تعليم الأولاد سنة ١٩٥٩ / ١٩٦٠ حوالى ٦٢,٢٪ أما نسبة تعليم البنات فكانت حوالى ٢٨,٨٪ فقط في المدارس الابتدائية ، وفي المرحلة الإعدادية العامة كانت نسبة الأولاد حوالى ٧٢,٤٪ ونسبة تعليم البنات حوالى ٢٧,٦٪ ، وفي المدارس الثانوية كانت نسبة تعليم الأولاد حوالى ٨٠,٦٪ أما البنات فكانت حوالى ١٩,٤٪ (١) .

والأمر لا يقتصر على تلك المكانية المتسدية لاعداد تعليم البنات السابقة ، بل ان الأمر يزداد تدنيا أكثر وذلك كما توضحه نسب الأمية بين الاناث والذكور طوال فترة الدراسة أيضا التي كانت عالية بالنسبة للاناث عن الذكور وكذلك بالنسبة للحاصلات على مؤهلات دراسية (٢) .

وهذه المكانية الدنيسا للمرأة ربما ترجع الى نواحي اجتماعية واقتصادية وسياسية مر بها مجتمعنا على مر التاريخ والتي لا نستطيع القول انها قد زالت نهائيا فعلى الرغم من الحقوق السياسية التي منحت للمرأة الا انها مازالت تحتل مكانة دنيا عن الرجل على المستوى النفسى والاجتماعى وقد يرجع ذلك أيضا الى طبيعة المجتمع الذى لم تمنح فيه الطبقات - التى حاول الميثاق حل الصراع بينها سلبيا - فالمجتمع فى فترة الدراسة - كما فى رأى البعض - مازال طبقيًا وزراعيًا فى معظمه ومن ثم فهو أبوى تلعب فيه المرأة دور التابع حيث هى مجرد قرينة للرجل بل ان اعلان اسمها سواء كانت زوجة أو أما أو أختًا يكون عند الكثير مدعاة للخبجل فى معظم الأحيان كما أن الولد يفضل فى معظم الأحيان خاصة من سوف يتمتع بارث ما .

والى جانب هذا نجد احدى السياسات التعليمية - فى فترة الدراسة - تتضمن أنواعا معينة من التعليم خاصة بالاناث وأنواعا أخرى

= انظر أيضا ، حملى مصطفى حرب ، التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع ، دار المعارف ١٩٦١ .

(١) علوه ابراهيم علوه ، مبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم العام فى مصر ، مرجع سابق ص ١٤ - ١٥ .

(٢) انظر شفيق سليمان ، نحو الأمية تقنية اشتراكية ، الطليعة ، نوفمبر ١٩٦٥ ، ص ٤٤ .

خاصة بالذكر بالنسبة للمرحلة الثانوية حيث يقرر فيها أحد وزراء التربية والتعليم في ذلك الوقت ، توجد مدارس ثانوية عامة ، ثانوية صناعية ، ثانوية زراعية ، ثانوية تجارية ، وبالنسبة للبنات ثانوية عامة ، ثانوية نسوية ، فثون تطريزية ، وأهداف الثانوية العامة ونظامها تغلب عليها الصفة الأكاديمية وتؤدي بالتلاميذ الى التعليم الجامعي ، وهي تنقسم في السنتين الثانية والثالثة الى قسمين أدبي وعلمي وفق الميول ، كما تخصص بعض الساعات للهوايات المختلفة على حسب اختيار التلميذ وهذا يجعل التلميذ أكثر اعتمادا على نفسه في التحصيل ، أما الثانوية الفنية والنسوية فلا يزال تنظيمها محل دراسة ٠٠ » (١) .

ونجد أيضا أن إحدى الكتابات تعترف بنور المرأة في مجال معين وهو اشتغالهن كمعلمات في المرحلة الابتدائية حتى يدعو الى تأنيث معلم المرحلة الابتدائية (٢) .

ونجد أحد وزراء التربية والتعليم في ذلك الوقت يعترف بأن المعلمات المختبرات تعاني مشاكل عديدة ولكن دون أن يضع حلول لذلك (٣) .

ونجد بعض المواد تدعو لتهيئة الظروف التي تعمل فيها المرأة مثل « إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال فهي ضرورة مع خروج المرأة للعمل ، يمكن للمؤسسات والمصانع والآباء انشائها ٠٠ » (٤) .

وكذلك إحدى المواد التي تتضمن توصيات إحدى المؤتمرات التي تضم المتخصصين في أمور التربية والتعليم توصي بضرورة « العمل على تنظيم رعاية الأطفال قبل سن الإلزام (٥) وان كانت لا تناقش هذه المسألة بمعزل عن قضية المرأة وتهيئة قيامها بدورها في المجتمع » .

### ثالثا : الفئة التاسعة :

وهي تبين موقف الكاتب من التغيير الاجتماعي إلى وجهة نظره من نقل المجتمع من حالة التخلف إلى حالة التقدم وذلك ( من الناحية الفلسفية ) .

(١) اسماعيل محمود القباني ، سياسة التعليم الجديدة ، صحيفة التربية ، السنة السادسة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٤ ، ص ٣ - ٤ .

(٢) كمال زاهر لطيف ، التعليم الابتدائي والتخطيط الاشتراكي ، مرجع سابق .

(٣) عبد العزيز السيد ، مشكلات التطبيق التربوي ، مرجع سابق ، ص ١٥ .

(٤) وهيب سمعان ، التربية في العالم للمدرسة ، مرجع سابق ، ص ٨ - ٩ .

وهيب سمعان ، ثورة في التعليم ، مرجع سابق ، ص ٥٣ .

(٥) نقابة المعلمين التعليمية ، مؤتمر قادة التوجيه القومي للمعلمين ، مرجع سابق .

الترسيمات .

### جدول رقم (٢١)

يبين موقف الكاتب من التغير الاجتماعي ( من الناحية الفلسفية )

٢	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	تلقائي	١	١٥١ %
٢	كودي	٤	٦٠٦ %
٣	اصلاحي	٥٢	٧٨٠٧٨ %
٤	غير واضح	٩	١٣٧٠٧ %

#### وجاهت نتائج التحليل كما يوضحها الجدول التالي :

١ - احلى الكتابات فقط جاءت مؤيدة أن يتم التغيير بدون توجيه ولكن بصورة تلقائية • وهي تؤكد أن استمرارية النقد لكل ما ينتج فكريا كليل بأن يسود الفكر الصحيح في النهاية •

٢ - بالنسبة للعنصر الثاني الذى يؤكد أن التغيير يكون جذريا فى الأبنية والعلاقات الاقتصادية الاجتماعية وفى نفس الوقت يتعلق بتغيير فى البناء الفكرى القيمي للمجتمع تغييرا جذريا وأشار نتائج التحليل الى ما يلى :

- تؤكد احلى الكتابات على أن الإصلاح التعليمى لا يتم الا فى اطار الإصلاح الاجتماعى فى البداية ويصبح بعد ذلك كل منهما مدعما للآخر •

- التربية بمفردها لا يمكن أن تعمل على تغيير المجتمع •

- التغيير يكون فى الأبنية والعلاقات الاقتصادية والاجتماعية وفى نفس الوقت يتم فى البناء الفكرى القيمي •



- التأكيد على أن الفكر والواقع كل منهما يؤثر في الآخر .

٣ - العنصر الثالث الذى يعتبر التغيير تدريجيا يستهدف التغيير فى البناء الفكرى والقيمى أو تغيير فى البناء التنظيمى للمجتمع فى إطار نظمه السياسية والقانونية والدينية السائدة أو اقرار امكانية قيام التربية بمفردها بعملية التغيير الاجتماعى . وقد جاءت النتائج التى تتضمن هذا العنصر كما يلى :

- التربية الثورية الجديدة - كما وضعها الكاتب - تؤدى الى الثورة الثقافية فى المجتمع .

- التربية تستطيع أن تقوم بدور رئيسى فى تغيير اتجاهات المجتمع وترسيخ الاتجاهات الجديدة .

- ادخال بعض الاجراءات فى تنظيم السلم التعليمى كاستيعاب جميع من هم فى سن الالتزام وتعديل شروط القبول .

- مدرسة المجتمع يمكن عن طريقها - وحدها - الربط بين المدرسة والمجتمع وتخدم مرحلة التحول التى تمر بها .

- تحسين فعالية الاقسام المشرفة على الخدمات التعليمية برفع مستوى الاداء .

- أن يكون محور العملية التعليمية هو مبادئ الميثاق .

- يمكن التغيير عن طريق المعلم باعتباره قفوة .

- عن طريق تغيير الاساليب التربوية والتدريبية يمكن للتكنولوجيا أن تلعب دورا هاما فى تطوير الصناعة .

- الإصلاح الحقيقى لا يكون باصدار القوانين أو تغيير النظم والأوضاع الخارجية وإنما الأساس الوحيد الذى يبنى عليه هو تغيير عقليات الأفراد ودوافعهم الداخلية والصفات التى ننشدها فى الشعب تقع عبئا على المدرسة .

- تغيير مناهج التعليم فى بعض المراحل التعليمية يمكن أن يؤدى الى التغيير الاجتماعى .

- التربية هى التى تقوم بعملية التغيير الاجتماعى عن طريق وسائطها المختلفة .

- التغيير فى البناء التنظيمى القيادى خاصة فى مرافق التعليم المختلفة .

- مجرد عرض للاتجاهات العالمية الحديثة .

- المدرسة يمكن أن تقوم بعملية التغير الاجتماعى ويكون لها القيادة .

- التعليم هو الوسيلة الأولى لتحقيق مجتمع الكفاية والعدل .

- تغيير أسلوب القيادة فى مجال التربية والتعليم .

- الأخذ بأسلوب التخطيط العلمى .

- الاهتمام بنواضع المعلمين .

- تنظيم عمليات وشروط القبول فى المراحل التعليمية المختلفة .

- علم المظهرية والتفاهق التربوى والقضاء على تضارب الاختصاصات وتداخل المسئوليات .

- تغيير السياسة التعليمية وإيمان وزارة التربية والتعليم بها

من شأنه تحقيق النهوض بالعملية التعليمية .

- تغيير بعض القوانين .

- نوع التربية الجيد يمكن أن يحقق رفاهية المجتمع .

- تغيير المناهج وطرق التدريس والجو المدرسى .

- تغيير البناء التنظيمى للنظام التعليمى .

- السبيل الوحيد لاعداد فنيين منتجين وعلماء هو التربية والتعليم .

- قادة التوجيه القومى من المعلمين يمكنهم النهوض بأحوال

البلاد فى شتى المجالات .

ومن الملاحظ فى هذه الفئة ندرة الكتابات التى يمكن اعتبار

موقف الكتاب فيها يميل الى أن يكون ثوريا وقد جاءت كما يلى :

#### المادة الأولى :

« ٠٠٠ ان ما نراه بين نظم التعليم من خلافات لا يرجع فى الاغلب الاعم الى تطبيق نظريات تربوية مختلفة ، بقدر ما يرجع الى الظروف والملايسات الكائنة فعلا فى حياة الأمم ، وما النظريات التربوية الا تبرير لهذه الظروف والملايسات ، من الأقوال المأثورة فى كتابات المؤرخين التربويين » كما تكون الدولة تكون المدرسة « وقد استغفلت الدول التربية واتخذتها أداة لسياساتها القومية وأصبحت حين ندرس نظم التعليم وبرامجها بل وطرق التدريس فى أى منها نستطيع أن نرى أهداف الدولة السياسية منعكسة فى كل أولئك .. ومهما تحاول السلطات أن تغير من الأوضاع التعليمية السائدة فلن تبلغ من ذلك الا قلرا يسيرا تافها ، وسيظل

المجهر كما هو ، مادام المجتمع كما هو ، ومثال على ذلك هو الاختفاق في تميم التعليم الالزامى بالرغم من صدور قانون له يعد دستور سنة ١٩٢٣ .

لكل شعب ثورتان سياسية يسترد بها حقه في حكم نفسه بنفسه وثورة اجتماعية تتصارع فيها طبقاته .. تتضمن تقرير المعهد التعليمى في اسكتلندا عن اعادة بناء التربية بعد الحرب أنه « ينبغي ان نعرف أن مجرد فتح أبواب المدارس على مصراعيها لجميع التلاميذ لن يحقق في ذاته مبدأ المساواة .. انما تتوقف المساواة على الأساس الاجتماعى لهؤلاء التلاميذ .. كل مجهود يبذل لاعادة بناء التعليم في سبيل الإصلاح التربوى سيكون مصيره الاختفاق الا اذا صحبه اصلاح الأحوال الاجتماعية التى يعيش فيها أكثر التلاميذ ... » .

التعليم يرتبط ارتباطا وثيقا بالناحية الاقتصادية ليس من حيث قدره أو عجز الدولة عن توفير المال لانشاء المدارس بل من حيث رغبة الأفراد أنفسهم فى التعليم وشعورهم بالحاجة اليه .

ان التشريعات التعليمية مهما اقتنع القائمون بتنفيذها ، ان تستطيع بفردتها التغيير فى جوهر النظم التعليمية وان استطاعت أن تغير فى صورتها الظاهرية ، ومعنى هذا ان اصلاح التعليم ينبغي أن يبدأ من المجتمع ، وأن تسير المدرسة مع اصلاح المجتمع جنباً الى جنب لدعم هذه الإصلاحات وضمان عدم انعكاسها من ناحية ، وتكون قائمة على الطلبة ليتبر له الطريق من ناحية أخرى ، (١) .

### المادة الثانية :

« ... ان الربط بين الثورة وما قبلها من ضرورات الدراسة الموضوعية التى توضح لنا نقاط التحول والتغير ، كما تبين لنا الأسباب الرئيسية التى اقتضت هذا التغير ، فضلا عن وسيلة لتقويم الأعمال الثورية ، ومعرفة الصعاب التى تترس على الطريق الثورى فى تقدمه وحركة المد والجذر التى قد تتعرض لها الحركة الجديدة للمجتمع والوسائل التى يصطنعها فى تحقيق هذه الحركة .

وإذا كان مفهوم الثورة يعنى تغيراً حاسماً فى مضمون الحياة وعناصرها فإنه لابد أن يكون تغيراً له آثار عميقة وعريضة وممتدة ، فالثورة بالمفهوم الحديث لا تنطبق على مجرد تغيرات سطحية فى صور

---

(١) محمد محمود رضوان وآخرون ، تعليم جديدة للتربية ، مرجع سابق ، ص ١٤٤ - ١٤٧ ، ١٩٥ ، ٢٠١ - ٢٠٦ .

الحياة وأشكالها ولا تقتصر على جزئية واحدة ، وإنما تحدث تغيرات كبرى تؤثر في المجتمع طولا وعرضا وعمقا .

والأساليب الثورية هي تلك الأساليب التي تشق طرقا جديدة ، وتأتي ببدل من الأجهزة والنظم والأدوات والأشخاص لتحقيق حركة الحياة الجديدة . كذلك نلاحظ أن استعمال كلمة ثورة قد يكون في حدود معينة حين نتحدث عن الثورة الصناعية أو السياسية أو الاجتماعية فقد يشمل كل هذه الجوانب فتكون صورة شاملة .

ومهما يكن من أمر التخصص فإن الثورة تعنى انتقالا وتحولا حاسما وبعيد المدى في وسائل الانتاج ، وفي نظام الحكم ، أو في العلاقات الاجتماعية ، أو في الفكر وأجهزته ...

وصول الفئة الثورية الى القوة ضرورة لازمة لاجداث التغيرات الأساسية الحاسمة في أوضاع المجتمع ، فالثورة عنصر المفاجأة والمباغتة في حدوثها مما قد يقتصر بالمنف أحيانا ، كما ان لها أساليبها الخاصة بها مما يسميه رجال القانون الدستوري بالفقه الثوري \* (١)

#### المادة الثالثة :

... و ... التغيير الاجتماعي معناه تحول المجتمع من حيث الشكل والتكوين من تنظيمات وأوضاع واتجاهات وأهداف ووسائل ومفاهيم وقيم أخرى ، التعليم غير حيادي الآن حيث تسيطر عليه الدولة ويتشرب فلسفتها ، كما أن لا علم الا للمجتمع ...

النظرة السلفية للتعليم خطأ حيث الأسر للأفكار والتنظيمات والمفاهيم والتقاليد الموروثة ولل قضاء على هذا لابد من النقد الذاتي ...

#### العمليات المتضمنة في تلويب الفوارق بين الطبقات :

- ١ - خلق نوع من التكافؤ الاقتصادي بين المواطنين .
- ٢ - تصفية الرجعية والراسمالية المستغلة واعادة التوزيع العادل لمراكز القوة في المجتمع بحيث تكون السلطة الفعلية في يد الشعب .

---

(١) حامد صابر ، في بناء الفكر ، دراسة في التفكير الحضاري والفكر العربي ، مرجع سابق ، ص ١ - ٤ .

- ٣ - احلال شروط الجدارة والأهلية والكفاية الشخصية بمحو عوامل الصدفة من حسب ونسب وطبقة .
- ٤ - الأخذ بأسباب العلم والتكنولوجيا ويكون العلم للمجتمع .
- ٥ - توجيه جهد مقصود لرفع المستوى الحضارى للقرية وبعض أحياء المدن .
- ٦ - قلع ما رسخ فى أذهان الناس من نفوسهم من مفاهيم ومعتقدات ونزعات متصلة بالطبقة .
- ٧ - تنمية مفاهيم وقيم ودوافع جديدة تحل محل القديم .
- ٨ - اتخاذ التدابير للحيلولة دون الانحرافات التى تؤدى الى خلق طبقة جديدة .
- ٩ - التخطيط الاشتراكى .
- ١٠ - تنمية وسائل العمل الديمقراطى .

تذويب الفوارق بين الطبقات عملية ثقافية شاملة بكل ما تحمل كلمة الثقافة من معنى ، الا وهو طريقة حياة جماعية من الجماعات أو مجتمع من المجتمعات بما فيها من جوانب مادية واجتماعية وفكرية وعائلية أى بما فيها من أدوات ومنتجات ونظم واتجاهات وقيم ومبادئ وأفكار وحقائق ، والتربية النظامية تلعب دورا أساسيا فى تحقيق هذا التذويب ... (١) .

ما سبق كان مقتطفات من الكتابات التى يمكن اعتبارها تمهيل الى الموقف الثورى وهذا الموقف كما حددته الدراسة يعتبر أن التغيير يكون جذريا فى الأبنية والعلاقات الاقتصادية والاجتماعية وفى نفس الوقت يتعلق بتغيير البناء الفكرى العلمى للمجتمع تغييرا جذريا ، ويتضمن هذا بطبيعة الحال اعتبار أن الثورة نقطة تحول جذرى فى الحياة الاجتماعية يجرى فيها تطعيم النظام الاجتماعى القديم وإقامة نظام اجتماعى جديد أكثر تقدما ونقطة التحول الجذرى هذه ان كان يهدف لها ارماسات وتراكبات عديدة تؤدى الى هذه النقطة فان هذه اللحظة أو هذه النقطة يمكن اعتبارها المفرة التى تتم بصورة فجائية وهذه المفرة وتلك الفجائية كما يقرر البعض لا تعرفها مصر ولا يبتتها

(١) محمد أحمد النعام ، مسولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا ، مرجع سابق ، ص ٩٨ - ٩٩ ، ١٠٤ - ١٠٥ .

الطبيعية على مر العصور بصورة دائمة فطبيعتها تتميز بالتجانس ، كما أن في تاريخها يندر أن نجد ثورة شعبية ، حتى المرة التي ثار فيها الشعب على حاكمه نصب بدلا منه البانيا - محمد علي - بدلا من أن يولى مصريا .

كما أن الثورة تتضمن في طياتها في معظم الأحيان العنف الأدنى الذي لا نجده بصورة أصيلة لدى المصرى الا فيما ندر ، والثورة تتضمن في طياتها أيضا الخروج عما هو مألوف الأمر الذى يندر أن نجد فيه انطراف بصفة أصيلة بل على العكس نجد الاعتدال والوسطية في جغرافيتنا وفي تراثنا - حيث الاعتقاد بأن خير الأمور الوسط - كما أن الخروج عن المألوف قد يفسره البعض بأنه بدعة وترتيباً على هذا فكل بدعة هي في صميمها ضلال والضلal يؤدي الى دخول النار ، هذه مسائل ان بدت متفرقة لا رباط بينها في بعض الأحيان ، وان ظهر بعضها بصورة أوضح في حقبة دون أخرى الا ان هذا يبين وفق رأيهم ان الثورة والموقف الثورى والمناضل الثورى يندر وجوده في أرض مصر وليس هذا يرجع الى الطبيعة الانسانية التي جبلت عليها مصر والمصريون ولا طبيعتها الجغرافية ولكن ظروف القهر والاستغلال التي تعرض لها المصرى منذ عهد الفراعنة جعلت المصرى عندما يقاوم ظلما يقاومه بصورة سلبية اما ضمنا أو علم مشاركة حتى يسقط الظلم والظالم من نفسه ، وفي تراثنا الكثير ما يشير الى هذا - اسكت على جار السو يا يرحل يا تجيله داهية - لهذا نجد انه ليس من الغريب الا نجد كتابات تتميز بالثورية ولكن من الغريب أيضا في نفس الوقت الا نجد كتابات تتسم بالثورية في الوقت التي كانت مصر تضج بالمديث عن الثورة ورجالها ، ليس في جميع أنحاء القطر المصرى بل كانت مصر تقف وراء معظم حركات التحرر في أفريقيا وآسيا بل وتقف وتضم بعض الثورات مثل ثورة الجزائر . ربما كان تحليل ذلك هو ان فلول من أسماهم رجال يوليو - بالرجعيين والانتهازيين والاقطاعيين لم يتم تصفيتهم بعد على مستوى السلطة رغم ضربهم في ثرواتهم ، وربما لاعتماد رجال يوليو على أهل الثقة دون أصحاب المصلحة الحقيقية في التغير الاجتماعى المتسم بالثورية وربما لافتقار الاطار الفكرى المتكامل أو النظرية أو الفلسفة الثورية المحددة المعالم التي كانت تحرك المجتمع وربما كانت التجريبية أو أسلوب المحاولة والخطا - الذى ميز

---

(١) طلعت عبد الحميد - التغير الاجتماعى في مصر - ١٩٥٢ - ١٩٧٠ بين الاسلاخ والثورة - النيطقة العربية - المبد الثالث - السنة الثانية - مارس ١٩٨٦ ص ١٥ - ٢٢ .

فترة الدراسة - أدى الى التخطيط والتردد بل وأدى الى وجود ثورين على مستوى الشكل واللفظ دون أن يمتد ذلك الى المضمون والى الفعل (١) .

من هنا فليس بالشئ الغريب أن نجد أن اثنين وخمسين من عدد الكتابات تندرج تحت ما سمي بالموقف الاصلاحى من قضية التغيير الاجتماعى وفيما على بعض الأمثلة للمواد التى تندرج تحت هذا العنصر .

### المادة الأولى :

وهى تشير الى امكان قيام التعليم بتحقيق أهداف الميثاق دون الاشارة الى أية عوامل أخرى أو ما يمكن أن تقوم به التربية الانظامية الى جانب هذه التربية النظامية فهى تقرر أن « خير ضمان لتحقيق أهداف الميثاق هو التعليم ، والتعليم مطالب بأمرين :

١ - يتنقد ذاته فى ضوء ما ورد فى الميثاق ويتشرب اتجاهات الميثاق .

٢ - أن يقوم بتوضيح مفاهيم ومبادئ الميثاق للمواطنين .

وهذا يكون بممارسة المدرسين والمفتشين والمديرين فى التلاميذ والآباء لتلك المفاهيم لا مجرد التردد ، وعلى المعلمين يقع العبء الأساسى ... » (١) .

### المادة الثانية :

« ... الاصلاح الحقيقى لا يكون باصدار القوانين ، وتغيير النظم والأوضاع الخارجية ، وإنما الأساس الوطيد الذى يبنى عليه هو تغيير عقليات الأفراد ودوافعهم الداخلية ... »

لن نبحث الا باصدار القوانين ، وتغيير النظم والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والخارجية ، ويضيف قائلا : « ان الصفات التى ننشدها فى القادة وأفراد الشعب يقع عبء تنميتها على المدارس والكلليات والمساعد التعليمية الأخرى ، (٢) وهنا أيضا اغفال للتربية الانظامية وأيضا لم يشر الى الأسرة أو أجهزة الاعلام أو دور المبادأة ... التى فى تحقيق هذه الصفات »

---

(١) محمد سعيد قنارى ، الميثاق والتربية ، صحيفة التربية ، السنة الخامسة عشرة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص ٣ - ٤ .

(٢) اسماعيل محمود القباني ، التربية عن طريق النشاط ، مرجع سابق ، لفظة .

### المادة الثالثة :

• • • كثيرا ما استخدمت الهيئات المختلفة التربية في توجيه التغير الاجتماعي ، اما محافظة على نظام اجتماعي معين أو توجيه تطور اجتماعي معين ، واذا لم تعبر هذه الهيئات عن رغبات الشعب فانها في استخدامها للتربية تضطر للاعتماد على وسائل التدريب في تحقيق أغراضها وبذلك تميل الى التلقين وتثبيت نوع معين من الأغراض ، وتشير دراسة التربية الأمريكية الى قوة التربية فيما يجرى من تغيرات اجتماعية في البيئات الأمريكية المختلفة ، وكثير من التحسن والتقدم في هذه البيئات يقوم على برامج تربوية • • • » .

• • • نحن نشكو من أمراض اجتماعية مثل التواكل والكذب والنفاق والحباية وعدم مراعاة قيمة الفرد الأدبي وغير ذلك مما يؤثر على إنتاجنا الاقتصادي وعلى علاقاتنا الاجتماعية ، والطريق الصحيح لاكتساب صفات معينة هو أن نمارسها عن طريق الخبرات العملية . وهذه هي وظيفة المنهج • • • (١) .

### المادة الرابعة :

العلوم والتكنولوجيا تشكلان ضغوطا ملموسة ، ولكي نتحدث تغييرات جذرية في عقول المواطنين الوسيلة لهذا هو المعلم . ومجتمعنا يحتاج الى طراز جديد من المعلمين لا تكون مهمته التدريس فقط بل التوجيه •

### نما نطلبه من المعلم الذي يعمل في الحقل الاشتراكي :

- القدرة الحسنة : حيث ان عملية تنشئة التلاميذ على السلوك الاشتراكي إنما هي عملية تغير في الاتجاهات النفسية والسلوكية عندهم ، وذلك بفرض الوعي الاشتراكي الذي هو أساس العقيدة والسلوك •
- خلق البيئة الاشتراكية : بتبصير المدرس لأولياء الأمور بمفهوم اشتراكيته تعويدهم الاعتماد عن السلوك الفردي والتزام التفكير الجماعي •

---

(١) محمد الهادي علي وآخرون ، ملامح جديدة في التربية ، مخرج سابق .  
ص ٤٩ - ٥٠ - ٦٣ •



- بناء التلاميذ على احترام العمل والاتقان في الانتاج ومضاعفته ، (١)

كل ذلك يطلب من المعلم وحده ولكن لم يوضح بعد الأجهزة والوسائل التربوية الأخرى وعلاقة كل ذلك بما يحدث في المجتمع وعدم دراسة الأساليب التي قد تفوق هذا ... الخ .

وكانت هذه مقتطفات من الكتابات التي تندرج تحت ما سمي بالموقف الإصلاحى من قضية التغيير الاجتماعى ، كما أن معظم نظريتها - أى الإصلاحية - يجمعون أفكارا توفيقية فى معظم الأحيان ، كما أن الإصلاحية تؤيد التعاون بين الطبقات ولا تقر الصراع الطبقي - الذى أقره الميثاق - كما أنها لا تتسم بالنظرة الشمولية ولا تأخذ بالعلية الشبكية فى تفسير الظواهر ولا تؤمن بالجرية فى حل المشكلات بل نجد النظرة التفتيتية الجزئية هي السمة الأكثر غلبة ، لذا نجد بعض الكتابات تعتبر أن العامل الحاسم فى عملية التغيير الاجتماعى أو اجراء بعض التعديلات فى تنظيم السلم التعليمى أو الاهتمام بنظم القبول أو بالأبنية المدرسية أو بنظم الامتحانات أو تغيير المناهج أو تغيير طرق التدريس أو تغيير نوعية القيادات التربوية أو مجرد اعداد المعلم اعدادا مقاييرا لما هو سائد ٥٥ الخ .

وهذه المسائل قد تبدو مؤدية الى التغيير الاجتماعى ولازمة له ، الا أن ما يؤخذ عليها هي اغفال الشروط والعوامل والظروف المجتمعية المحيطة من جهة أو اغفال النظرة المتكاملة المتشابكة لهذه لموامل مجتمعة وليس النظر الى كل عنصر فيها بمعزل عن العناصر الأخرى المؤثرة والتأثرة بالعناصر الأخرى فى المجتمع .

خلاصة :

فئة تتماق يمدى ارتباط الفكر المطروح فى الكتابات بواقع المجتمع المصرى ومشكلاته فى الفترة موضوع الدراسة كما حددتها الدراسة أيضا وهي :

---

(١) عزيز محمد حبيب ، حمية اعداد المعلم الاشتراكى ، صحيفة التربية ، الممسة التاسعة عشرة ، العدد الرابع ، مايو ١٩٦٧ ، ص ٣ - ٤ .

## الفئة العاشرة :

جدول رقم ( ٢٢ )

يوضح مدى ارتباط الفكر المطروح فى الكتابات بواقع المجتمع المصرى  
ومشكلاته كما حددتها الدراسة الراهنة

٢	العناصر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	مرتبط بالمشكلات الكبرى	١٨	٢٢٧,٢٧٪
٢	تناول فنيات التربية وممارها فى مطلقها	٢٨	٣٥,٧٣٪
٣	مرتبط بمشكلات أخرى	١٠	١٢,٥٠٪
٤	غير واضح	-	-

يجب الأخذ فى الاعتبار أن الكتابات عندنا تتناول فنيات التربية أو تتناول مشكلات أخرى فإن هذا لا يعنى بالضرورة أن هذا ليس له صلة بمشكلات المجتمع الكبرى ولكن هذا التقسيم يؤكد أن الاهتمام الأكبر فى الكتابات كان يندرج تحت هذا العنصر أكثر من غيره فقط .

### العنصر الأول :

جاءت الكتابات المرتبطة بمشكلات المجتمع كما يلى :

- مرتبطة بقضية التغير الاجتماعى ويناقش منهجيا أن المعلومات التى تصف المجتمع بالتخلف أو التقدم يعوزها الدقة وهى تقريبية . كما أن المعايير التى يحكم بها على مدى التخلف والتقدم وفقا لها كل منها على حده غير كاف مثل ( الدخل ) والتأكيد على أن قضية التقدم والتخلف هى قضية تفسير حضارى يتناول كل أنظمة المجتمع .

- مرتبطة بقضية الديمقراطية في مجال التعليم انطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يعني أن يبدأ التلاميذ من خط واحد وأن يتم تقديمهم ونموهم بعد ذلك حسب جهودهم في التحصيل وطاقاتهم في النمو فتصير المرحلة الأولى في التعليم هي مرحلة واحدة من مراحل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لابد أن تسير معها وتدعمها دعائم أخرى كالظروف الاقتصادية والاجتماعية والتي تؤثر على مستويات المعيشة للأسرة .

- مرتبطة بقضية التنمية التي لن تتم الا بالاعتماد على العنصر البشري وتبظيم انتاجيته وتحويل الشخصية المصرية الى شخصية منتجة .

- الهيكل الوظيفي للدولة يحتاج الى العمال المهرة لذا ينبغي التخطيط لهذا وتركز هذه المسألة في دائرة ضيقة بدلا من بثورتها في ١٤ وزارة .

- نشر فلسفة المجتمع لأنها جديدة على المجتمع بالصورة المطروحة بها في ذلك الوقت والتربية يمكن أن تعمل على تطوير الاقتصاد .

- الحد من الزيادة السكانية والتخطيط لما يستتبعها من مشكلات أهمها زيادة الانتاج ويجب أن يسير التخطيط التربوي بجانب خطط الدولة للتنمية والاستعانة باللجان الاستشارية في مختلف التخصصات لوضع المناهج .

- التربية يمكن أن تقوم بدور رئيسي في تطوير الصناعة .

- تحقيق الوحدة الثقافية بين الدول العربية عن طريق توحيد نظم التعليم ومناهجه ومضامينه وأيضا اعداد المعلم اعدادا يؤهله للقيام بهذه المهمة .

### العنصر الثاني :

كانت الكتابات تحت هذا العنصر تتناول ( فنيات التربية ) وإطارها فجوات النتائج كما على :

مشيرة الى بؤرة اهتمام الكتاب كانت تنصب على هذه المشكلات مما جعل هذه الكتابات تنطوي تحت هذا العنصر دون غيره :

- مشكلاتنا التعليمية قبل ١٩٥٢ كانت تتمثل في الطبقة في التعليم والازدواج في التعليم وانعدام تكافؤ الفرص ، أما بعد سنة ١٩٥٢

فقد كان : التوسع في التعليم ، كيفية تحسين طرق التدريس ،  
توحيد المرحلة التعليمية الأولى ، كيفية تحقيق ديمقراطية التعليم ،  
كيفية اتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين ، وكذلك قصور المائد  
من التعليم ، النمطية في التعليم ، زيادة مشاكل الادارات التعليمية ،  
مشكلات المعلمين وتوحيد مؤهلاتهم ، وكذلك مشكلات المدرسات  
المفتريات ، مشكلة الفاقد في التعليم ، ومشكلة الدروس الخاصة .

- تناول قضية الدراسات العليا واعداد المعلمين .
- التأكيد على أن المدرسة الثانوية يجب أن تحقق هدفين أساسيين هما  
تحقيق حاجات الشباب وحاجات المجتمع .
- إعادة بناء المناهج وطرق التدريس التي تسود تعليمنا بحيث تستوعب  
المفاهيم التي تسود المجتمع .
- الثقافة تجد خطأ ضئيلا في الجامعة فهي بصورتها الحالية تخرج  
متعلما في تخصصه ولكن جاهل بمجتمعه ومشكلاته .
- عرض لأساس التربية الحديثة القائمة على النشاط واعطاء أمثلة تمت  
في مصر في الممارس النموذجية .
- مناقشة أهمية إحدى الوسائل التعليمية .
- المعلم باعتباره قدوة يمكن عن طريقه تنمية السلوك الذي يرغب فيه  
المجتمع لذا يجب العناية بأعداده اعدادا جيدا .
- عرض لفلسفة التعليم كما تتضمنه إحدى الخطط القومية .
- قضية التجديد في مجال التربية ضرورة أن يقوم على فلسفة المجتمع  
المطروحة .
- مناقشة وظيفة المدرسة وأن لها دورا اقتصاديا لم تقم به بمد .
- احتياج مجتمعنا الى مزيد من النقد للانتاج التربوى حتى يمكن  
تطويره .
- تعديل أهداف المراحل التعليمية المختلفة .
- مناقشة قضية الكم والكيف في التعليم .
- الفصل يعتبر ظاهرة اجتماعية وميدانا للظواهر السيكولوجية  
أيضا .

- عرض لما تقوم به وزارة التربية والتعليم في مجال الخدمات وعرض للاتجاهات الجديدة في المناهج وطرق التدريس والادارة المحلية ونظم التعليم .
- المدرسة بصورتها الحالية بعيدة عن مشكلات الواقع .
- غياب النظرة الاجتماعية للتربية .
- الأسرة والمجتمع في المدرسة هم المسئولون عن تربية الفرد .
- متابعة التربية والتعليم يجب أن تتم مسترشدة باتجاهات الميثاق .
- مناقشة مشكلة الحضور والغياب في الجامعات والمدارس كمسألة تعليمية .

#### العنصر الثالث :

اما الكتابات التي كانت تتناول مشكلات أخرى فجاءت كما يلي من حيث بؤرة اهتمامها :

- تناقش كيفية تشكيل نقابة المهنة التعليمية وقانونها وبيان أن المهنيين على أمر النقابة دائما وزراء كما أنه لا تجرى في النقابة أية انتخابات فعلية لانتخاب النقيب ، وكانت دائما بالتزكية الأمر الذي لا نجده في النقابات الأخرى في مصر .
  - توجيهات لجامعي البيانات بصفة عامة .
  - التأكيد على ضرورة زيادة الوعي للنهوض بالمجتمع وذلك يمكن أن يتم عن طريق القادة الاجتماعيين .
  - التأكيد على أن التغلب على سوء صحتنا الثقافية يعتبر مطلبا هاما من مطالب مجتمعا .
  - القيادة الجماعية تعتبر أفضل أساليب القيادة .
- ما يجدر الإشارة اليه أن المجتمع المصري في فترة الدراسة كان يعاني من مشكلات حددتها الدراسة الراهنة كانت أهمها ، مشكلة التغير الاجتماعي وهي تتضمن وجهة النظر من نقل المجتمع من حالة التخلف الى التقدم والتي كانت تعبر عنها الممارسات والقرارات والقوانين ومختلف البرائيق الأخرى التي تصدر في تلك الفترة والتي اعتبرت أن التحول نحو الاشتراكية هو الطريق المؤدى الى نقل المجتمع من حالة التخلف الى حالة

التقدم في ذلك الوقت والذي صاحبه ما يسميه البعض بزيادة لتدخل الدولة في مختلف الأمور وتلك المسألة ترتبط بنوع من أنواع الديمقراطية المعتمد على التنظيم السياسي الواحد بدلا من تعدد الأحزاب التي كانت سائدة قبل بداية فترة الدراسة .

كما ان توجهات التنمية التي كانت تخطب ود معظم هذه القطاعات انشعبية كانت سمة بارزة أيضا ، في الوقت الذي كان يلعب فيه الخطاب السياسي دورا بارزا في تهيئة وعي الجماهير ببعض الموضوعات ، وأيضا كان الالتحام بحركات التحرر في العالم الثالث ، والخروج الى العالم الخارجي ضمن إطار مجموعة دول عدم الانحياز ، التي كانت تلعب مصر دورا رائدا فيه بعد يوغسلافيا ، ولهذا كان يؤثر على ذلك كله وجود التهديدات الدائمة على الحدود المتاخمة لإسرائيل من جهة ، وتهديدات الدول الغربية المعادية لأي إعلان عن أي تحولات تنسم بالاشتراكية حتى ولو لم تكن تحولات جذرية ، ففي فترة الدراسة تعرضنا للعنوان الثلاثي من قبيل إسرائيل وانجلترا وفرنسا سنة ١٩٥٦ ، ثم احتلت إسرائيل أرضنا بدءا من سنة ١٩٦٧ ، وهذه الفترة التي كانت حوالى عشر سنوات فقط هي التي كان يمكن أن نقول عنها ان أرضنا لم تحتل فيها ، باستثناء شرم الشيخ ومضائق تيران ، ولكن كان في نفس الوقت الاعداد والتجهيزات والمزايا لكل ما هو عسكري هو طابع هذه الفترة مما يجعل انتباه الشعب موجها الى الخارج ، اما لتحقيق الوحدة العربية ، أو نتيجة للتوترات الخارجية الدائمة للدول المناوئة للنظام الحاكم ، خاصة إسرائيل والولايات المتحدة الأمريكية التي حاولت اسقاط النظام عن طريق إقامة المعقات أمام مشروعات التنمية مثل تمويل السنة العالي ، أو محاولة اجهاض النظام بصورة مباشرة ، كما حدث في حرب يونيو سنة ١٩٦٧ ليس بامداد إسرائيل بالأسلحة فقط بل والاشتراك الفعلي في الحرب بدءا بالتشويش على الرادارات المصرية الى مناصرة عدوان إسرائيل في المحافل الدولية .

هذه المشكلات وغيرها كانت تشغل واقع المجتمع المصري فالى أي مدى استوعب الفكر التربوي هذه المشكلات ؟ هذا ما كانت الفئة العاشرة تحاول أن تبينه ، وجاءت نتائجها على النحو الذي كان واضحا في التحليل الكمي والذي أسفر عن ثمانية عشر فقط من الكتابات هي المتعلقة بالمشكلات الكبرى في المجتمع ، وهذه نسبة ضئيلة بالمقارنة بالكتابات التي كانت تتناول فنيات التربية وإطارها ، وهذه النظرة تؤكد أن الحساسية الاجتماعية للكتاب كانت تحتل مرتبة أقل من اهتمامهم بفنيات التربية .

وهذا قد يرجع الى اعتقاد البعض ان العملية التعليمية هي مجرد فصل وطريقة جيدة ومعلم جيد ومحتوى معين أو تطبيق بعض المبادئ ، أو أخذ بعض الاتجاهات التربوية ومحاولة بنها في المجتمع عن طريق وساطتها المختلفة على اعتبار أنها قد صلحت في بيئة ما ، لهذا فهي لا بد أن تصلح في مكان ، وهذا يؤكد اغفال اجتماعية التربية وغايتها عند النظر الى العملية التعليمية بصفة خاصة وللترية بصفة عامة ، هذا الأمر الذي كان يجسده القبانى وأتباعه الذين كانوا يهتمون بالطريقة في التدريس أو الاختبارات أكثر من أى شيء آخر .

وقد شغل القبانى مكانة بين دارسيه من جهة ومكانة قيادية بلغت رئاسته لتحرير مجلة تضم معظم التربويين ورئاسة وزارة التربية والتعليم في بداية فترة الدراسة وقد أصدر قانون سنة ١٩٥٣ الذي قسم فيه مراحل التعليم وجعل من هم في سن الالتزام خاصة بين ١٠ - ١٢ يتوزعون بين مدرسة ابتدائية مدتها أربع سنوات وأخرى اعدادية الى جانب المدرسة الابتدائية الراقية لمن لا يلتحقون بالاعدادى والثانوى طريق الجامعات وبذلك أقام نظامين كاملين للتعليم أحدهما مغلق لا ينتهى الى شهادة ، والآخر مفتوح الى الجامعات ، هذا الى جانب اثارة الجحج حول الكيف المتدهور ، وكانت الشروط المختلفة تحول بين الانتقال من مرحلة الى أخرى مثل شروط السن الى جانب كثرة الحديث عن اختبارات الذكاء الى جانب شروط الامتحان النهائى باعتبار أن كل مرحلة تعليمية تعتبر منتهية لا يتم الانتقال الى الأخرى الا بامتحان ومشكلة الامتحانات في مصر توجه انتقادات عديدة لها .

كان يتم ذلك في الوقت الذى كانت البلاد تعاني فيه من أمية وصلت الى أكثر من ٧٥٪ الى جانب أن الوطن كان يعيش منعطفا حادا حيث كان يتجه الى تغير الكثير من الأوضاع التي كانت تقف حائلا دون تقدم الجماهير التي كانت تعاني الفقر والجهل والمرض والتي كانت تنتظر تعويض ما فاتها .

كما أن العملية التعليمية ظلت تقوم على الفروق الفردية التي هي جوهر النظام الرأسمالى وانعكس ذلك جليا في نظم الامتحانات والمقررات مثل مقررات الحساب التي تنصب معظمها على مسائل البيع والشراء والربح .

هذا الى جانب التركيز على المعارف والذاكرة والجوانب الآلية المعتمدة على السلبية الشخصية في العملية التعليمية التي كان يجب أن

يكون محورهما العمل والانتاج والجماعية ، وهذه المحاور لم تجسد في نظمنا التعليمية ولم تتضمنها المفاهيم التربوية بصفة أصيلة .

وذلك كله قد يرجع الى تضاؤل تنمية الحساسية الاجتماعية لدى من نعلمهم كمتخصصين في عمليات التربية والتعليم الى جانب الاهتمام بفيئات التربية والاقتصار عليها فقط كالأمتلة التي تعرضت لها نتائج التحليل في هذه الدراسة كالاهتمام بالمشكلات التعليمية باعتبارها مشكلات تعليمية خالصة ضئيلة الصلة بالمجتمع وظروفه بل على العكس نجد أسبابها تكمن خارج العملية التربوية في معظم الأحيان وقد يرجع الاهتمام بفيئات التربية نتيجة لتأثير المدارس الغربية الأمريكية في التربية . على وجه الخصوص التي نقلت إلينا باعتبارها مجرد طرائق متغافلين الأسس الفلسفية لها ومتغافلين ظروف المجتمع الذي نبتت فيه هذه الفلسفة .

ومن جهة أخرى نجد اعتقاد الكثيرين بأن التربية تعتبر حكرا هل من تخصصوا فيها فقط . أن التربية مجال تطبيقي مفتوح يأخذ من كل العلوم ومن الممكن في هذا المجال أخذ نموذج التحليل المستخدم في هذه الدراسة في دراسة أخرى وتطبيقه على عينة من الكتابات لغير المتخصصين أو العاملين في حقل التربية حتى يمكن استيضاح هذه المسألة .

وفيما يلي أمثلة لمتعلقات من بعض الكتابات التي كانت تهتم بالمجتمع ومشكلاته :

#### المادة الأولى :

وهي تناقش مسألة القومية العربية والأسس التربوية لتحقيقها :

• • • السبيل الى تربية القومية العربية - يكون بممارسة فعلية - من خلال السلوك الذي يصدر عن المعلمين والجو الذي يهيئه المدرسون لتلاميذهم هذا الى جانب الكتب والمناهج والجو المدرسي وما يقال عن المدرسة يقال عن مكان العمل والبيت والمصنع والمزرعة • • الخ .

ويجب احياء الفن العربي من موسيقى وتصوير وآداب • • الخ عن طريق المجلس الأعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية وكذلك وزارة الثقافة والإرشاد القومي .



ونبصر أبنائنا بأحداث التاريخ وإن العسرب كان لهم ماض مشمر  
مازالت الإنسانية تنعم به حتى الآن فى شتى المجالات العلمية وأن حكمة  
العرب أقدم من حكمة الغرب فهى أرسخ ، ونعلمهم الكثير عن ثروة العرب  
البشرية الطبيعية .

كل هذا هو عمل المناهج وطرق التدريس والفنون وضرورة تبادل  
الكتب والطلاب والمعلمين ٠٠ « (١) .

#### المادة الثانية :

وهى تنصب حول « دراسة علاقة التربية والتعليم وتفاعلهما  
مع الصناعة ، ويدرس الأساليب التربوية والتدريبية التى تمكن  
التكنولوجيا من أن تلعب دورها فى تطوير الصناعة ٠٠ « (٢) .

#### المادة الثالثة :

« تضع الوزارة سياسة تركز على مبادئ مستمدة من الثورة  
وتتمشى مع أهدافها فى تحقيق المجتمع الديمقراطي الاشتراكي التعاوني :

١ - سياسة التربية والتعليم فى الاقليمين تقوم على الأسس السابقة  
وطبعت كتب لهذا الغرض .

٢ - تطبيق هذه الفلسفة فى مرفق الوزارة حيث قامت أجهزتها على  
أساس التعاون المشترك ، وقد قام عدد من المجالس الاستشارية  
يختص كل مجلس منها ببحث وتحديد أهداف السياسة التعليمية  
الخاصة بنوع معين من أنواع التعليم وتنسيق هذه الأهداف مع  
أهداف التعليم الأخرى ، وكذلك برامج التوسع وفق حاجيات  
البلاد وظروفها وامكانياتها ويقوم بدراسة المسائل الرئيسية  
للتعليم .

٣ - تطبيق هذه الفلسفة فى المناطق والإدارات والمعاهد والممارس هن  
طريق لجان ومجالس الإدارة .

---

(١) عبد العزيز القوس ، الأسس التربوية للتربية العربية ، مرجع سابق .  
ص ١ - ٣ .  
(٢) حيدى مصطفى حرب ، التربية والتكنولوجيا فى مرحلة التصنيع ، مرجع سابق ،  
ص ٨ .

٤ - تعريف النشر، بهذه الفلسفة وتدريبه على ممارستها بتهيئة الجو الصالح عن طريق تشكيلات اتحاد الطلاب ومجالس الآباء والمعلمين والأسر المدرسية في الجمعيات التعاونية ومراكز خدمة البيئة .

٥ - تطبيق هذه الفلسفة في الخطط والمناهج والكتب المدرسية .

٦ - تطبيق هذه الفلسفة في ميدان النشاط المدرسي ، (١) .

#### المادة الرابعة :

« ... مازال النظر التربوي في كثير من آفاقه يتسم بالافتكار المتناقضة التي تجبعت نتيجة لقاء تيارات متعددة من الآثار التخفية لتراثنا القديم . كما أنه يتسم في كثير من الحالات بالافتكار المسطحة التي لا نرى لها أبعادا تجسدها أو حركة في الواقع الحي .

فالتربية ظلت محصورة زمنا طويلا في المدارس وبين جدرانها ، والحديث عن الفرد والمجتمع أخذ صورة مناظرة بين طرفين منفصلين ، وكأننا الاهتمامات الفردية والتشكيل الاجتماعي جانبان متحيزان، وتحدث عن المواطن الصالح أو المستنير على مستوى لفظي دون أن نحلل مقومات المواطن ومكوناتها وواقعها وحركة تكوين الإنسان وتعديل سلوكه ..

كيف يتحرك الفكر التربوي مع حركة المجتمع ، وكيف نواجه مشكلاتنا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بفكرنا على واقع يضيء معالم الطريق تلك هي محور هذه الدراسة .. بعض قضايا المضمون التربوي الجديد هي :

١ - النشاط الاقتصادي أصبح المجتمع هو المسئول عنه لأن الثورة الاشتراكية تقوم على أساس من سيطرة المجتمع على مصادر الانتاج وأدواته وهذا يلقي عبئا على القوى التربوية من مدرسة ومنزل واعلام وقصود ..

٢ - مشكلة الدوافع التي تحفز المواطنين الى تحقيق الأهداف الاجتماعية ، فلا يجب أن يكون الدافع الى العمل الخوف من صاحب العمل ويجب ألا يكون الربح المادي وإنما يكون أهم مصدر للدوافع الجديدة هو تقدير الجماعة لجهود الفرد عن طريق رمزي أو أدبي .

---

(١) نشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتطبيقها في مرفق التربية والتعليم مذكرة وضعتها السكرتارية العامة للتخطيط ، مرجع سابق ، ١٩٦١ .

٣ - إزالة الخوف كدافع للعمل يحل محله الضبط الذاتي وال ضبط  
الجماعي .

٤ - النقلة من صور العلاقات الشخصية الى العلاقات الموضوعية اللازمة  
لنظام الديمقراطية من الضرورات التي ينبغي أن تواجهها قوى  
التربية في الأسرة والمدرسة ومؤثرات نظمنا الاجتماعية المختلفة .

٥ - المشاركة تعنى الى جانب الوعى بمسائل المواطنة والحقوق  
والواجبات السياسية أن ينظر الانسان الى أدواره في المجتمع ،  
وأن يتحمل مسئولية هذه الأدوار في ارتباط وتكامل مع الأدوار  
التي يقوم بها غيره .

والمشاركة الواعية تتطلب المعرفة والدراسة ، الانغماس في  
المسئولية ، ممارسة النقد ، تنظيم الأساليب الجماعية ذات القدرة على  
الحركة والتأثير . . « (١) .

وفيما يلي أمثلة لبعض الكتابات التي تنصب حول التربية وإطارها  
وتقنياتها :

#### المادة الأولى :

وهي تستعرض جهود الوزارة في تحقيق أهداف المجتمع الجديد ثم  
عرض للاتجاهات التي يمكن للوزارة أن تأخذ بها لاستكمال تحقيق  
خصائص المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني .

.. راجعت الوزارة قوانين التعليم ومناهجه ونظمه فأعتمدت بدعم  
المرحلة الأولى وتوجيه مزيد من العناية للتعليم الفني ثم انشئت الوزارة  
المركزية التي أعادت النظر في أهداف التعليم لكل مرحلة وألفت لجان  
إعادة صياغة المناهج . . «

ومن الاتجاهات التي يمكن أن تأخذ بها الوزارة في المناهج وطرق  
التدريس :

١ - تعميم طريقة المشروعات .

٢ - أن تستمر الوزارة بالعناية بطرق التدريس الى جانب التخصص .

٣ - تنمية أسلوب التفكير العلمي بالمناقشات والأبحاث ومتابعة  
الأهداف الجارية .

---

(١) حامد عمار ، في بناء البشر ، مرجع سابق ، للخدمة ، ص ١٣ - ١٧ .

٤ - في طرق التدريس تكسب التلاميذ اتجاهات جديدة مثل العمل التعاوني واحترام العمل اليدوي ، تنمية الوعي التخطيطي . . (١) .

### المادة الثانية :

تعرض أسس التربية القائمة على النشاط والأماليب التي ينبغي أن تتبع في تطبيقها واعطاء أمثلة تمت في المدارس النموذجية في مصر . .

• • • الدراسة في المرحلة الابتدائية يمكن أن تقوم الى حد كبير على المشروعات . .

• • • الدراسة في المرحلة الابتدائية يمكن أن تقوم الى حد كبير على النشاط مسورا عديدة وأطلقت عليها أسماء شتى أشهرها طريقة المشروعات ، والمشروع في الحياة العملية هو تصميم لعمل يزمع الانسان القيام به لتحقيق غرض معين من أغراضه .

يقول كلياتريك ان هذه الفكرة تؤكد عنصر العمل أو بالأحرى النشاط القوى الصادر عن شعور قلبي ، ويجب في الوقت نفسه أن تتيح الفرصة لاستغلال قوانين التعلم استغلالا كافيا ، كما أنها يجب ألا تغفل العناصر الأساسية التي يتطلبها اصطباغ السلوك بصيغة أخلاقية . . (٢) .

### المادة الثالثة :

وهي تناقش قضية الحضور والغياب في المدارس والكلليات والدافع الذي دفعه لكتابة هذا المقال هو تصريح لأحد المسئولين في وزارة التربية والتعليم قال : « انه لو راعت الوزارة نسبة الحضور لرسمت بسببها من تلاميذ السنة الأولى وحدها ٧٠٪ سنة ١٩٥٥/٥٤ ، ويرى صاحب المقال أن أسباب الغياب ترجع للنظام التعليمي وأسباب أخرى ترجح للطلاب وأخرى ترجح للمدرسين دون أن يحدد ماهية هذه الأسباب (٣) .

(١) صلاح الدين قطب وآخرون ، دور التربية والتعليم في بناء المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التماولي ، مرجع سابق .

(٢) مساعيل محمود القباني ، التربية عن طريق النشاط ، مرجع سابق ، ص ٦٥ - ٦٧ ، ١٠٨ .

(٣) أمير قطر ، الحضور والغياب في المدارس والكلليات ، التربية الحديثة ، أكتوبر ١٩٥٥ ، السنة التاسعة والمشرون ، المجلد الأول .

#### المادة الرابعة :

• لكل فصل طابعه الخاص وشخصيته ويتحدد هذا الطابع بتجديد التلاميذ كل عام وربما أثناء العام الدراسي وقد يتغير من درس لآخر •

ومن المدرسين من لا يترك أنهم أمام كائن جماعي له تركيبه وبنائه وأفعاله المنعكسة حيث يوجهون عنايتهم الى شرح ما يريدونه والى تطبيق إحدى طرق التدريس أو إيجاد حل المسألة •

فالفصل كما قال دور كيم جماعة صغيرة لاتنبني قيادتها على أنها جمع بسيط مكون من أفراد مستقل بعضهم عن بعض فالأطفال في الفصل يفكرون ويحسون ويعملون بطريقة تخالف الطريقة التي يفكر ويحس ويعمل بها كل منهم اذا وجد على انفراد •

التجانس يلزمه بعض العناصر المادية مثل طول المدة التي يبقاها التلاميذ معا في فصل واحد ، والعوامل الموقفة للتجانس هي وجود بعض المتأخرين والأطفال غير المستقرين أو الشواذ وتنوع الأمية • • (١) •

واللاحظ هنا أن الفكر التربوي في مظهره كان فقيرا في ابتداء تجديديات تربوية (٢) من أجل حل المشكلات القديمة التي كانت تعاني منها التربية • هذا ما سوف نجمله في الفصل الخامس •

---

(١) معهد جمال صلي ، الفصل طائفة اجتماعية ، صحيفة التربية ، السنة السادسة ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٥٣ ، ص ١ - ٤ •

(٢) انظر أمثلة للتجديديات التربوية :

Jean. Vial - Vers Une Pédagogie de la personne - Presses Universitaires de France - 1975, Paris, pp. 182-204



## الفصل الخامس

---

نتائج البحث ومقترحات بمجالات وأساليب بحثية تالية





### أعطى هذا البحث مجموعة من النتائج كما يلي :

- القضايا التي كانت تشغل المجتمع - في الفترة من ١٩٥٢ ~ ١٩٧٠ - كانت مشكلات واقع وممارسة وتطبيق أكثر من أن تكون قضايا فكرية ونظرية .
- لم يكن هناك ثمة نظرية أو مذهب - فلسفي - موجهة للمجتمع خاصة في الخمسينيات ، أما في الستينيات فقد كان هناك دليل للعمل هو الميثاق - الذي رسم لسياسة تمتد فترة معينة تنتهي بنهاية سنة ١٩٧٠ وقد تيمته محاولة نظرية أخرى - بيان ٣٠ مارس سنة ١٩٦٨ .
- أسلوب العمل كان المحاولة والخطأ - كما رأى البعض - أو ردود الأفعال كما رأى البعض الآخر .
- لم تكن عقلية التطبيقات أو الإجراءات أو الممارسات وليدة فكر الضباط الأحرار - حيث انتماءاتهم الفكرية متباينة - بل إن معظمها كانت لها أرواحها في الفترات السابقة ( الإصلاح الزراعي - الضرائب التصاعدية - القومية العربية - طرد الإنجليز .. الخ ) .
- حقق نظام الحكم صور نجاح عديدة على المستوى الخارجي - عن طريق فاعلية وتأثير قائده - خاصة في حركة عدم الانحياز - مساندة حركات التحرر - تحقيق الوحدة العربية .. الخ .
- قدر النجاح المتحقق على المستوى الخارجي لم يتحقق بنفس القدر على المستوى الداخلي نتيجة لعوامل عديدة أهمها غياب الأيديولوجيا وغياب المشاركة الشعبية المتمثلة في تعدد الأحزاب .
- نجح نظام الحكم نسبياً في ضرب المصالح الاقتصادية والسياسية للطبقات التي كانت تهيمن الفترة السابقة عن طريق الإصلاح الزراعي في الريف - الضرائب التصاعدية والتأميم في المدينة -

ومنعهم من دخول الانتخابات بعد ذلك - ولكن هذا النجاح لم يتحقق بنفس القدر في القضاء - بالمفهوم الثوري الجذري - على الفقر والجهل والمرض ، هذه النواحي التي ظلت تعاني منها الطبقات المعسرة - مثل عمال الزراعة في الريف والبروليتاريا الريفية في المدينة - فالأمية ظلت هي السيدة رغم المحاولات التقليدية للقضاء عليها وكذلك ظلت النسبة بين أعلى الدخل وأقلها - على المستوى الرسمي ١ : ٥٥ على أفضل تقدير ، هذا الى جانب المؤشرات الكمية في المجال الصحي - ناهيك عن المؤشرات الكيفية - رغم زيادة التوجه الكمي في هذا المجال الا ان هذه الاجراءات كانت لا تتناسب مع ما تنتظره الجماهير الفقيرة التي تعاني من الأمراض - خاصة المتوطنة - فعمل سبيل المثال لم يطرح مشروعا قوميا يهدف الى القضاء على الأمية أو الأمراض المتوطنة طوال فترة الدراسة .

- استفاد من هذا الوضع شرائح الطبقة الوسطى التي ينتمى اليها معظم قادة النظام والانتلجنسيا المصرية .

- نتيجة مما سبق كان موقف النظام الحاكم موقفا وسطيا في معظم المشكلات والاجراءات والانحيازات .

غفي أهم أعمالها وهو الإصلاح الزراعي لم يمس الملكيات المتوسطة بل ان نسب الملكيات المتوسطة بعد الثورة لا تكاد تختلف كثيرا عن قبلها . وعلى المستوى الخارجي لم تنجز لكتلة دون أخرى - على المستوى الرسمي - وكانت مصر في ذلك الوقت من بين مؤسسي دول حركة عدم الانحياز والحياد الإيجابي !

وعلى المستوى الاجتماعي أخذت بصيغة التحالف بين جميع قوى الشعب العاملة - بعد ضرب الاستقرارية الزراعية - اعتقادا أن الصراع بين هذه القوى يمكن حله حلا سلميا داخل تنظيياتها السياسية واعتقادا أنها بذلك لم تنجز لطبقة دون أخرى أو ربما لاعتقاد قادة النظام أنهم فوق الطبقات وهم ممثلين لهم جميعا في نفس الوقت .

كذلك لم تنجز بصورة مطلقة الى القطاع العام أو القطاع الخاص ( أو الملكية العامة أو الخاصة بتعبير آخر ) واختلف موقفها من الملكية الزراعية عن الملكية في الصناعة .

- كانت أغلبية الاجراءات تتم بصورة اصلاحية جزئية ناددة أكثر من أن تكون بصورة ثورية جذرية مثل قانون الإصلاح الزراعي ويستثنى

من هنا تأميم القناة وإن كان البعض يعتبره رد فعل أكثر من أن يكون نتيجة فكر مسبق لدى قادة النظام .

- ارتبطت الفترة باسم جمال عبد الناصر الذي يصفه الكثيرون - الباحث واحد منهم - مهما اختلفوا معه في الرأي بأنه لم يكن عميلا أو خائنا لبلده بل كان مخلصا ووطنيا معترزا بمصر ومصريته ، قويا وخصما عنيدا في مواجهة الأحلاف والتكتلات الأجنبية ، ذا توجه اجتماعي لمصلحة القطاعات المريضة من الشعب الذي كان مبهورا بوطنيته وزعامته واسمه الذي حقق نجاحا على المستوى العالمي واقترب بمعظم حركات التحرر في الدول الآسيوية والأفريقية ، إلا أنه كانت تموزه بعض المسائل في مقصدها الأيديولوجيا الموجهة مما جعله ينتهج أسلوب المحاولة والخطأ خاصة بعد حل الأحزاب حيث كان يعتقد أن كلها عيوب ومن ثم اعتقد أن مجلس قيادة الثورة يمكن أن يكون فوق الأحزاب ويحل محلها ويمثل مصالح جميع طبقات الشعب وفئاته وهذا كان الخطأ الأول الذي تألفت منه أخطاء كثيرة بدأت بتفردة بالحكم خاصة بعد سنة ١٩٥٦ الأمر الذي جعل معظم توجهاته الاجتماعية التي كان يهدف بها مصلحة الناس كانت تتم بدون مشاركتهم الفعلية في صنع القرار وتنفيذه ثم المحافظة عليه ، وتلك المسألة نفسها هي التي جعلت من السهل أن يطاح بأي إنجازات ذات صبغة اجتماعية بعد وفاة عبد الناصر .

- كانت القرارات تتسم بالفوقية والفردية من قبل قائد النظام .

- حصاد التجربة كان يمكن أن يمثل قاعدة لانطلاقه أكثر في إطار العدل الاجتماعي والتوجه الاجتماعي بنفس القدر الذي كان يمكن أن يشكل القاعدة لاتجاه عكسي مثل الانتصار للقطاع العام في الحالة الأولى أو الانتصار للقطاع الخاص في الحالة الثانية .

- لم تحقق التجربة النجاح المطلوب منها للشرائح الأكثر فقرا مقارنة بتجارب عالمية أخرى كانت تعاني من معظم المشكلات في نفس الفترة التاريخية .

- لقد تأثر الفكر التربوي بكثير مما كان يعمل في المجتمع المصري من حيث الشكل ومن حيث المضمون .

- نجد أسلوب مواجهة المشكلات يكاد يكون واحدا حيث غياب النظرة العلمية التي تأخذ في اعتبارها عنصر الزمن الذي يعتبر جزءا رئيسيا

في معالجة الأمور ، فلم تكن هناك تجديدات تربوية تتسم بالشمول والجنرية والكلية تتيج الانتقال بالمجتمع الى حالة أكثر تقدما - وذلك بغية التأثير على مسار المجتمع - مثل القضاء على الأمية أو القضاء على الازدواجية في التعليم أو إيجاد حل لمشاكل استيعاب الطلاب الذين يقومون في سنن الامام أو مشكلة الامتحانات أو كيفية ارتباط مخرجات النظام التعليمي بسوق العمل الذي يعاني من فائض في بعض التخصصات وعجز في بعضها ، أو مناقشة كيفية عمل الوسائط التربوية مجتمعة في عمليات التغير الاجتماعي ... الخ . كذلك نلاحظ كثرة تناول أمور التربية بمعزل عن المجالات الأخرى .

- لقد تسيد فكر وممارسات القيادة السياسية على كافة مجالات المجتمع ومنها التربية وعلى سبيل المثال عندما ظهر الميثاق لم يناقش كصيغة تحاول التاصيل النظرى للتجربة ومن ثم فهي قابلة للتعديل ولكن هرع الجميع الى الاستشهاد بقررات منه في كافة الموضوعات والمجالات ولم تسلم الكتابات التربوية من هذا وبالطبع اختفت هذه الظاهرة باختفاء واضع الميثاق وليس لاعتبارات فكرية أو اقتناع شخصية ، وكذلك ينذر وجود فكر يتناقض مع الفكر الرسمي .

- نظرا لتسيد شرائح الطبقة الوسطى في كيان الانتلجنسيا المصرية ومنهم المشتغلون بالتربية والتعليم ، كما تميزت التوجهات الاجتماعية لقيادة النظام بالاهتمام بالمدينة أكثر من القرية فان هاتين الناحيتين وضحتا في فكر للتخصصين في التربية فجاء اهتمامهم بالريف قليلا رغم معاناته لكثير من المشكلات .

- نظرا لأن مهمة الانتلجنسيا المصرية تحقيق الأصالة والمعاصرة فنجد التخصصين في التربية - في فترة الدراسة - كفيلق رئيسي من هذه الانتلجنسيا لم يقم بهذا الدور عن طريق التجديدات التربوية للمشكلات القديمة التي يرجع بعضها الى الثلاثينيات مثل الامتحانات التي انتقدتها كلاباريد والأمية والازدواج بين التعليم النظرى والعمل ... الخ .

### مقترحات بمجالات والأساليب التالية

- يقترح الباحث المجالات والأساليب التالية لبحوث تربوية أخرى :
- ١ - بناء نموذج تحليلي لمضمون منظور فلسفي معين ثم استخدامه في تحليل محتوى إحدى الموريات المتخصصة أو الكتابات التربوية لغير المتخصصين في التربية .
  - ٢ - اجراء بحث فريق في مجال استكشاف أبعاد التيارات الفكرية في حقبة معينة من الفكر والتطبيق التربوي . بحيث يضم الفريق متخصصين في أصول التربية والمناهج والتربية المقارنة وعلم النفس بفروعه المختلفة والتاريخ والاجتماع والانثروبولوجي والفلسفة ... الخ .
  - ٣ - دراسة كيفية اشتقاق دليل عمل فكري أو منظور فلسفي للتربية المصرية في ضوء طبيعة المجتمع المصري واتجاهات العصر والتراث القومي والتطلعات القومية .
  - ٤ - دراسة أثر نظام الحكم في التطبيق أو الفكر أو الكتابات التربوية يكون محورها القرار السيامي في مجال التعليم .
  - ٥ - دراسة أثر الضغوط الشعبية على قرارات المتخصصين وكتابات المتخصصين في التربية .



## الملاحق

### ملحق رقم ( ١ )

#### نموذج تحليل

للفكر التربوي في مصر من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠

#### ١ - فئات تتعلق بأهمية الفكر المطروح في الكتابات :

الفئة الأولى : تتعلق بالفكرة التي يطرحها الكاتب من حيث كون الطرح في الصورة التي تتضمنها العناصر الآتية :

( ١ ) ( أى متعلق بفنيات التربية وإطارها ) .

( ٢ ) ( أى متعلق بقضايا كلية عامة أو فى إطار علاقة الفكر التربوي بمجالات الفكر الأخرى ) .

الفئة الثانية : تتعلق بأهمية والحاج هذا الفكر : أى السوامل والدوافع التى تجعل هذا الطرح مطلباً ضرورياً .

#### العناصر :

( ١ ) ضروريات خارجية .

( ٢ ) ضروريات داخلية : يقصد بها هنا مواجهة مشكلة التخلف بصفة عامة .

( ٣ ) تبريرات مستقبلية : وتكون قائمة فى ضوء تنبؤات واحصاءات يمكنها أن تستشرف المستقبل .

( ٤ ) ضرورات ومبررات أخرى .

**الفئة الثالثة :** القوى الاجتماعية التي تسهم اسهاما مباشرا فى تنفيذ الأفكار المطروحة فى الكتابات •

#### **العناصر :**

- (١) عن طريق السلطة ( التنفيذية / التشريعية ) •
- (٢) النخبة : يقصد بهم قادة الراى العام والتكنوقراط والكتاب وكبار المثقفين •
- (٣) الجهود الذاتية لفئة أو طبقة أو جماعة •
- (٤) قوى خارجية : كالتخيرات الأجانب أو معونات خارجية •
- (٥) غير محدد •

**الفئة الرابعة :** تتعلق بمراحل تحقيق الفكرة (أى المدى الزمنى لتحقيقها)•

#### **العناصر :**

- (١) فورية : أى من الممكن أن تتم فى وقت محدد •
- (٢) تدرجية : أى يمكن وضع جدول زمنى يتم بمقتضاه تنفيذ خطوات نحو تحقيق الفكرة •
- (٣) غير محدد •

**ب - فئة تتعلق بطبيعة (البيئة) التى تحدث عنها الكتابات وهى الفئة الخامسة :**

#### **عناصرها هى :**

- (١) بيئة يظلب عليها الطابع الرئضى •
- (٢) بيئة حضارية •
- (٣) بيئة مساحلية •
- (٤) بيئة صحراوية •
- (٥) التناول بشكل عام ( يشمل معظم البيئات السابقة ) •
- (٦) غير محدد •



### ج - فئة تتعلق بمنهج الكاتب وهي الفئة السادسة :

#### عناصرها :

- (١) الهدف : المقصود به تحديد صيغة الهدف أو الفكر المطروح في الكتابات ( واضح / غير واضح ) \*
- (٢) الفرض : تحديد من ناحية كون الحل المطروح ( نظريا في معمله / أو تنفيذيا في معمله - أى وضع خطوات محددة ) \*
- (٣) الفروض : تحديد هل يستعمل الكاتب فروضا علمية أم لا ( واضحة / غير واضحة ) \*
- (٤) المخاطب : المقصود به تحديد مستقبل الكتابات ( محدد / غير محدد ) \*

### د - فئات تتعلق بموقف الكاتب من بعض القضايا :

- الفئة السابعة : تتعلق بموقف الكاتب من الفكر الأجنبي الغربى \*
- ( أى الاستجابات وردود الأفعال الايجابية أو السلبية لما يطرحه الفكر الأجنبي بصفة عامة الغربى بصفة خاصة وما يتخذه الكاتب من مواقف ) \*

#### العناصر :

- (١) عداء ورفض : أى الاستجابة لهذا الفكر تكون مضادة ، أى عدم القبول المطلق للمواقف والأفكار الأجنبية \*
- (٢) حياد : أى التعامل مع الفكر الأجنبي من موقف مستقل لا يحمل الرفض المطلق أو الخضوع المطلق \*
- (٣) تعاطف ومناصرة : أى الاقتباس والتأييد ، بمعنى آخر الدعوة لتطبيق هذا الفكر كما هو في مصر \*
- (٤) مقارنة : بين نظمنا التربوية والأنظمة الأخرى ( مع طرح إمكانية الاستفادة من بعض الجوانب في التجارب الأخرى أو بيان عدم الاستفادة من بعض الجوانب في التجارب الأخرى لمبررات يسوقها الكاتب ) \*
- (٥) غير واضح \*

**الفئة الثامنة :** الموقف من الديمقراطية ( يقتصر هنا على الموقف من بعض مظاهر الديمقراطية في الفكر التربوي في مصر ) .

**العناصر :**

**( أ )** الموقف من تكافؤ الفرص التعليمية وهي تتضمن العناصر الآتية :

- (١) اقراره بدون شروط .
- (٢) التأكيد على إتاحة الفرصة .
- (٣) تيسير سبل الحصول عليها .
- (٤) اقراره بشروط معينة ( مثل السن - القدرات - الجنس ..  
الخ ) .
- (٥) توحيد أنواع التعليم ( مع / ضده ) .
- (٦) غير واضح .

**ب - الموقف من سياسة الكم والكيف ( هي تتضمن العناصر الآتية ) :**

- (١) تغليب الكم في مرحلة دون أخرى .
- (٢) تغليب الكيف في مرحلة دون أخرى .
- (٣) الأخذ بالكم والكيف في جميع المراحل وعدم وضعها في موقف متناقض .
- (٤) الأخذ بالكم والكيف في بعض المراحل وعدم وضعها في موقف متناقض .
- (٥) الأخذ بالكم في جميع المراحل .
- (٦) الاهتمام بالكيف في جميع المراحل .
- (٧) غير واضح .

**ج - الموقف بالنسبة لدور المرأة في المجتمع وهي تتضمن العناصر الآتية :**

- (١) اقرار حق تعليمها في جميع المراحل .
- (٢) اقرار حق تعليمها في مرحلة دون أخرى .
- (٣) اقرار التحاقها بنوع من أنواع التعليم دون آخر :

- (٤) اقرار التحاقها بكل أنواع التعليم \*
- (٥) اقرار اتاحة فرص العمل لها فى مجال دون آخر \*
- (٦) اقرار أن الذكر مثل الأنثى فى الحصول على الفرصة التعليمية.
- (٧) اقرار اتاحة فرص العمل لها فى جميع المجالات \*
- (٨) تهيئة الظروف للمرأة حتى تقوم بدورها \*
- (٩) غير واضح \*

**الفئة التاسعة : الموقف من التغيير الاجتماعى :** فى وجهة النظر من نقل المجتمع من حالة التخلف الى حالة التقدم ( من الناحية الفلسفية )

#### **العناصر :**

- (١) تلقائى : أى التغيير يتم بدون توجيه \*
- (٢) ثورى : يكون التغيير جذليا فى الأبنية والعلاقات الاقتصادية الاجتماعية وفى نفس الوقت يتم التغيير فى البناء الفكرى القيسى للمجتمع تغييرا جذليا شاملا وكليا \*
- (٣) اصلاحى : تغيير تدريجى جزئى استهدف التغيير فى البناء الفكرى والقيسى للمجتمع فى اطار نظمته النظم السياسية والقانونية والدينية السائدة \*
- ( مثال هذا فى اقرار امكانية قيام التربية بمفردها بعملية التغيير الاجتماعى ) \*
- هـ - فئة تتعلق بمعنى ارباط الفكر المطروح فى الكتابات بواقع المجتمع المصرى ومشكلاته كما حددتها الدراسة الراهنة \*

#### **الفئة العاشرة :**

##### **العناصر :**

- (١) مرتبط بالمشكلات الكبرى \*
- (٢) مرتبط بفتيات التربية واطارها فى معظمها \*
- (٣) مرتبط بمشكلات أخرى \*
- (٤) غير واضح \*

## ملحق رقم ( ٢ )

### قائمة بالمادة المكتوبة التي تم تحليلها

- (١) ابراهيم عصمت مطاوع : اتجاهات جديدة فى الدراسات التربوية  
واعداد المعلمين ( القاهرة • صحيفة التربية • مارس ١٩٦٨ ) •
- (٢) ابراهيم عصمت مطاوع : التخطيط التربوى ( القاهرة • صحيفة  
التربية • مايو ١٩٦٨ ) •
- (٣) ابراهيم عصمت مطاوع : التربية من أجل المجتمع الاشتراكى ( القاهرة  
صحيفة التربية • يناير ١٩٦٧ ) •
- (٤) ابراهيم عصمت مطاوع : المدرسة والمجتمع الاشتراكى ( القاهرة •  
صحيفة التربية • مارس ١٩٦٧ ) •
- (٥) ابراهيم عصمت مطاوع : دور التعليم الريفى فى اصلاح المجتمع العربى  
( القاهرة • الرائد • مجلة نقابة المهن التعليمية • يونيو ١٩٦٠ ) •
- (٦) أبو الفتوح رضوان : التربية والقومية العربية ( القاهرة •  
مرآة العلوم الاجتماعية • مجلة تصدرها رابطة اساتذة المسواد  
الاجتماعية • يونية ١٩٥٨ ) •
- (٧) أبو الفتوح رضوان : الديمقراطية السليمة فى المجتمع المدرسى  
( القاهرة • التربية فى ضوء الميثاق • مجلد صدر عن قسم التدريب  
بمنطقة القاهرة الجنوبية التعليمية • د٠٥٠ ) •
- (٨) أحمد خيرى كاظم : اتجاهات فى تدريس العلوم • دور القصص فى  
تحقيق هدف التفكير العلمى ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر  
١٩٦٦ ) •

- (٩) اسماعيل محمود القباني : **التربية عن طريق النشاط** ( القاهرة . النهضة المصرية . الطبعة الأولى ٠٠ يناير ١٩٥٨ ) .
- (١٠) اسماعيل محمود القباني : **خطاب افتتاح المركز الدولى للتربية الأساسية للدول العربية** ( القاهرة . صحيفة التربية . يناير ومارس ، عدد واحد ، ١٩٥٣ ) .
- (١١) اسماعيل محمود القباني : **سياسة التعليم الجديد** ( القاهرة . صحيفة التربية . مايو ١٩٥٤ ) .
- (١٢) اسماعيل محمود القباني : **محاضرات في الوحدة الثقافية** ( القاهرة . معهد الدراسات العربية العالية . جامعة الدول العربية ، ١٩٥٨ ) .
- (١٣) **الاتجاهات التربوية المعاصرة** : ( القاهرة . مركز الوثائق والبحوث التربوية . النشرة رقم ٢ . ابريل ١٩٦١ ) .
- (١٤) السيد محمد يوسف : **رسالة المعلم في التوجيه القومى** ( القاهرة . الرائد . مجلة نقابة المهن التعليمية . يناير/فبراير ١٩٦٦ ) .
- (١٥) أمير قطر : **الاشتراكية والتعليم من حيث الكم والنوع** ( القاهرة . مجلة التربية الحديثة . تصدر عن الجامعة الامريكية بالقاهرة . أكتوبر ١٩٦٢ ) .
- (١٦) تقرير رابطة خريجي معاهد وكليات التربية عن مشروع تطوير التعليم كما اقترحتة اللجنة الوزارية للقوى العاملة ( القاهرة . صحيفة التربية . نوفمبر ١٩٦٦ ) .
- (١٧) **توصيات مؤتمر قادة التوجيه القومى للمعلمين** ( القاهرة . نقابة المهن التعليمية . يناير / فبراير ١٩٦٦ ) .
- (١٨) حامد عمار : **العمل الميدانى فى الريف** ( سرس الليان . مجلة التربية الأساسية . المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى . المجلد الثانى . العدد الرابع ، ١٩٥٥ ) .
- (١٩) حامد عمار : **النقد والانتاج التربوى** ( القاهرة . صحيفة التربية . نوفمبر ١٩٦٢ ) .
- (٢٠) حامد عمار : **بعض مفاهيم علم الاجتماع** ( القاهرة . معهد الدراسات العربية العالية . جامعة الدول العربية . الطبعة الثانية ، ١٩٦٢ ) .

- (٢١) حامد عماد : دوافع التعليم عند الأميين (مدرس اللبان مجلة التربية الأساسية • المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي • المجلد الثالث • العدد الثاني • ١٩٥٦ ) .
- (٢٢) حامد عمار : في بناء البشر • دراسة في التغير الحضارى والفكر التربوى ( سرس اللبان • مركز تنمية المجتمع في العالم العربي ، ١٩٦٤ ) .
- (٢٣) حمدى مصطفى حرب : التربية والتكنولوجيا في معركة التصنيع ( القاهرة • دار المعارف ، ١٩٦١ ) .
- (٢٤) معاد جاد الله : المدرسة الثانوية وماذا نريد أن تحقق ؟ ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٦ ) .
- (٢٥) سعد مرسى أحمد : في تربية الانسان ( القاهرة • عالم الكتب • مايو ١٩٦٥ ) .
- (٢٦) صادق سمعان : الفلسفة والتربية ( القاهرة • دار النهضة العربية • الطبعة الاولى ، ١٩٦٢ ) .
- (٢٧) صلاح الدين قطب وآخرون : دور التربية والتعليم في بناء المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاونى ( القاهرة • صحيفة التربية • مايو ١٩٦١ ) .
- (٢٨) صلاح مخيمر : نحو نظرية ثورية في التربية ( القاهرة • الابلو المصرى يناير ١٩٦٧ ) .
- (٢٩) عبد العزيز السيد : الجامعة والثقافة • محاضرة أقيمت بالجامعة الليبية في بنغازى يوم الاثنين ٨ مايو ١٩٦١ ( الاسكندرية • مطبعة جامعة الاسكندرية ، ١٩٦١ ) .
- (٣٠) عبد العزيز السيد : مشكلات التطبيق التربوى ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٧ ) عرض لنسوة عقدت بالرابطة بتاريخ ١١/٩/١٩٦٧ .
- (٣١) عبد العزيز القوصى : الاتصال بالجمهور وكسب ثقته للحصول على المعلومات ( القاهرة • صحيفة التربية • مايو ١٩٦٠ ) .
- (٣٢) عبد العزيز القوصى : الأسس التربوية للقومية العربية • صحيفة التربية • مارس ١٩٦٠ ) .

(٣٣) عبد العزيز القوصى : الجوانب التربوية للتطوير الصناعى والاقتصادى فى الجمهورية العربية المتحدة ( القاهرة • صحيفة التربية • يناير ١٩٦٠ ) •

(٣٤) عزيز محمد حبيب : الخدمات التعليمية وتذليل العقبات التى تعترضها ضمانا لرفع مستوى الأداء ( القاهرة • صحيفة التربية • مايو ١٩٦٨ ) •

(٣٥) عزيز محمد حبيب : حتمية اعداد المعلم الاشتراكى ( القاهرة • صحيفة التربية • مايو ١٩٦٧ ) •

(٣٦) عزيز محمد حبيب : كلمة فى افتتاح احتفالات الرابطة بالميد الفضى ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٨ ) •

(٣٧) قرارات لجنة التربية والتعليم بالمؤتمر العام للاتحاد القومى فى ج.م.ع. ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٠ ) •

(٣٨) كمال الدين حسنى : كلمته فى مؤتمر التعليم الاكاديمى المجانى للدول العربية بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية المنعقد بمجلس النواب بالقاهرة فى ١٩٥٤/١٢/٢٩ ( القاهرة • مجلة التربية الحديثة • تصدر عن الجامعة الامريكية بالقاهرة • فبراير ١٩٥٣ ) •

(٣٩) كمال زاخر لطيف : التعليم الاجتماعى والتخطيط الاشتراكى ( القاهرة الانجلو المصرية • ١٩٦٣ ) •

(٤٠) محمد أحمد الفنام : مسئولية التعليم فى تدوير الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٢ ) •

(٤١) محمد السيد روعة : متابعة التربية والتعليم فى ضوء الميثاق ( القاهرة صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٢ ) •

(٤٢) محمد الهادى عفيفى ومحمد أحمد الفنام : الصحة الثقافية ( القاهرة • صحيفة التربية • مايو ١٩٦١ ) •

(٤٣) محمد الهادى عفيفى ومحمد أحمد الفنام : مستقبل المدارس النموذجية • نحو فلسفة جديدة ( القاهرة • صحيفة التربية • يناير ١٩٦١ ) •

(٤٤) محمد توفيق السيد : مشكلة الدروس الخصوصية ( القاهرة .  
صحيفة التربية يناير ١٩٦٨ ) .

(٤٥) محمد جمال صقر : اتجاهات في التربية والتعليم . دراسات في  
التربية . ( القاهرة . دار المعارف ، ١٩٥٨ ) .

(٤٦) محمد جمال صقر : الفصل ظاهرة اجتماعية ( القاهرة . صحيفة  
التربية . نوفمبر ١٩٥٣ ) .

(٤٧) محمد حافظ غانم : فلسفة التعليم في الخطة الخمسية القادمة  
( القاهرة . صحيفة التربية . يناير ١٩٧٠ ) .

(٤٨) محمد خليفة بركات : القيادة الجماعية . التدريب عليها وتطبيقاتها  
في ميدان التربية والتعليم . ( القاهرة . صحيفة التربية . نوفمبر  
١٩٦٣ ) .

(٤٩) محمد خيرى حريى : التخطيط للتعليم ( القاهرة . صحيفة التربية .  
نوفمبر ١٩٦٢ ) .

(٥٠) محمد سعيد قلدى : الميثاق والتربية ( القاهرة . صحيفة التربية .  
نوفمبر ١٩٦٢ ) .

(٥١) محمد على المريان ومحمد الهادى عفيفى ومحمد محمود رضوان :  
مفاهيم جديدة في التربية ( الاسكندرية . مطبعة رويال دوت  
ولكن يتحرى الباحث وجد أن التاريخ ١٩٥٥ ) .

(٥٢) محمد على حافظ : موقفنا والميثاق ( القاهرة . التربية في ضوء  
الميثاق . مجلد صدر عن قسم التدريب بمنطقة القاهرة الجنوبية  
التعليمية . د . ت .

(٥٣) محمد فريد أبو حديد : معركة التعليم ( القاهرة . صحيفة التربية .  
مايو ١٩٥٣ ) .

(٥٤) محمد كامل النحاس : مشكلات المجتمع المصرى ودور المدرسة  
الابتدائية في مواجهتها ( القاهرة . مطبوعات مؤتمر النظائر  
والافتتاح بالتعليم الابتدائى . الهيئة المصرية الأمريكية المشتركة  
للتعليم . مشروع أعداد المعلمين وتدريبهم . نسخة بمتحف التعليم  
بوزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٦ ) .



(٥٥) محمد لبيب النجيجي : في الفكر التربوي ( القاهرة • الانجلو المصرية • ١٩٧٠ ) .

(٥٦) محمد نسيم رأفت : مبدأ تكافؤ الفرص ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٢ ) .

(٥٧) محمود رشدي خاطر : مكافحة الأمية في العالم العربية ( سرس النيان • مجلة التربية الأساسية • المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي • المجلد الثاني • العدد الأول ، ١٩٥٤ ) .

(٥٨) محمود عبد العزيز يوسف : الرابطة والسياسة التعليمية الجديدة ( القاهرة صحيفة التربية • يناير ١٩٦٩ ) .

(٥٩) محمود عبد العزيز يوسف : ملامح القانون الجديد لنقابة المعلمين التعليمية وضروراته الحتمية ( القاهرة • صحيفة التربية • مارس ١٩٦٩ ) .

(٦٠) مذكرة السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية في يناير ١٩٦٢ والخاصة بنشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية في مرفق التربية والتعليم ( القاهرة • صحيفة التربية • مارس ١٩٦١ ) .

(٦١) مؤتمر رؤساء الاقسام للتعليم الابتدائي بالمناطق التعليمية من ١٧ مايو الى ٢١ مايو ١٩٥٨ ( القاهرة • اللجنة العليا للوحدات المجتمعة • تقرير بمتحف التعليم بوزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٨ ) .

(٦٢) وليم هيرد كليباتريك • ترجمة أبو الفتوح وضوان ومحمد الهادي عفيفي : أصول المنهج الجديد ( القاهرة • الانجلو المصرية • ١٩٧٠ ) المقدمة .

(٦٣) وهيب سمعان : التربية في العالم المعاصر • مقال اصلاح التعليم في - ج.ع.م. ( القاهرة • مكتبة النهضة المصرية • ابريل ١٩٦٣ ) .

(٦٤) وهيب سمعان : ثورة في التعليم ( القاهرة • صحيفة التربية • نوفمبر ١٩٦٢ ) .

### ملحق رقم ( ٣ )

قائمة ببعض الدراسات التي استعان بها الباحث في اعداد نموذج التحليل

- السيد ياسين - التوازن الطبقي في فكر التنمية السياسية بين الادراك والممارسة - الفكر العربي - السنة الأولى ١٥ ايلول - ١٥ تشرين الثاني - ١٩٧٨ - المجلدان ٤ ، ٥ .

- السيد ياسين - تحليل مضمون الفكر القومي العربي - مركز دراسات الوحدة العربية بيروت ، أكتوبر سنة ١٩٨٠ .

- تحليل محتوى لكتب الادارة - مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت - العدد الرابع - السنة التاسعة - ديسمبر ١٩٨١ .

- عبد الباسط عبد المعطي - الاعلام وتزييف الوعي - دار الثقافة الجديدة - سنة ١٩٧٩ .

- فاطمة محمد طلبة - تأثير مناهج التربية القومية في تحقيق اهداف الجانب المعرفي بالمرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس ، سنة ١٩٨٠ .

- فؤاد البهي السيد - تحليل محتوى جريدة منار المغرب - على الآلة الكاتبة .

- مارلين نصر - القومية والدين في فكر عبد الناصر - المستقبل العربي - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت - المجلد ٢٤ فبراير - ١٩٨١ .

- محمود الشنيطي وآخرون - كتب الأطفال في مصر ١٩٢٨ - ١٩٧٨ - دراسة استطلاعية - مقدمة لمنظمة اليونسيف - المجلد الأول - ١٩٧٩ .

- يحيى عطية سليمان - تأثير استخدام التاريخ المحل على رفع مستوى المعرفة التاريخية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي - ماجستير غير منشورة كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ .

- Fayez M. Mina - Academic Research in Mathematics Education in England (Analytical Study : 1951-1976, Reprint from «the journal of Faculty of Education. Ain Shams University No. 4 (part 11), 1981.

# الفهرست

٣	• • • • •	الفصل الأول : الاطار العام للدراسة
٥	• • • • •	— مقدمة
٩	• • • • •	— مشكلة الدراسة
١١	• • • • •	— الهدف من الدراسة وأهميتها ( المسلمات )
١٣	• • • • •	— تساؤل الدراسة
١٤	• • • • •	— المنهج
١٦	• • • • •	— حدود الدراسة
١٧	• • • • •	— خطوات الدراسة
١٨	• • • • •	— مصطلحات الدراسة
٢٣	• • • • •	الفصل الثاني : المجتمع المصري من سنة ١٩٥٢ حتى سنة ١٩٧٠
		اولا : التطبيقات الاجتماعية عشية يوليو ١٩٥٢
٢٦	• • • • •	ووضع الضباط الأحرار بينها
٢٧	• • • • •	— التركيب الطبقي في القرية
٣١	• • • • •	— التركيب الطبقي للمدينة
		( أ ) — العمال
		( ب ) — البرجوازية
٣٦	• • • • •	— تنظيم الضباط الأحرار
٣٦	• • • • •	١ — دور العسكريين في تاريخ مصر
٣٧	• • • • •	٢ — الأحوال الاجتماعية والفكرية للضباط الأحرار
٤٠	• • • • •	٣ — خصائص تنظيم الضباط الأحرار
٤١	• • • • •	٤ — الأسباب المباشرة لقيامهم بثورة ١٩٥٢
٤١	• • • • •	٥ — ممارساتهم
٢٤١		دراسة تحليلية —

٤٥	• • • • •	ثانيا : بين حكم الصفوة العسكرية وحكم الشعب
٤٧	• • • • •	— زعامة الحكم وتفرده
٤٩	• • • • •	— ماهية الناصرية
٥٣	• • • • •	— خطأ أول نالقت منه أخطاء
٥٤	• • • • •	— التوجيهات الاجتماعية لنظام الحكم الناصري
٥٨	• • • • •	— المقاومة السلبية للنظام
٥٩	• • • • •	— هجرة العقول
٦١	• • • • •	— نجاح النظام على النطاق الدولي
٦٢	• • • • •	ثالثا : مدى التغيير الاجتماعي
٦٧	• • • • •	— الخطة الخمسية ( ٦٥/٦٤/٦١/٦٠ )
٧٠	• • • • •	— القوانين الاشتراكية
٧١	• • • • •	— الإصلاح الزراعي
٧٦	• • • • •	— التأميم ونشأة القطاع العام
٧٧	• • • • •	— حصاد التجربة الناصرية في الحكم
٨٧	• • • • •	الفصل الثالث : الفكر التريوي من ناحية الشكل ( الصورة )
٩١	• • • • •	أولا : فئات تتعلق بماهية الفكر
١٣٣	• • • • •	ثانيا : فئة تتعلق بطبيعة البيئة التي تناولها الكتابات
١٣٩	• • • • •	ثالثا : فئة تتعلق بمنهج الكاتب
١٥٩	• • • • •	الفصل الرابع : الفكر التريوي من ناحية المضمون
١٦٣	• • • • •	أولا : فئات تتضمن دراسة موقف الكاتب من بعض القضايا
	• • • • •	ثانيا : فئة تتعلق بمدى ارتباط الفكر المطروح في الكتابات
٢٠٨	• • • • •	بواقع المجتمع المصري ومشكلاته
٢٢١	• • • • •	الفصل الخامس : الخاتمة
٢٢٣	• • • • •	— نتائج الدراسة
٢٢٧	• • • • •	— اقتراحات لعمل بحوث
٢٢٩	• • • • •	الملاحق
٢٣٤	• • • • •	المراجع



مطابع الهيئة العامة للكتاب

رقم الأيداع بدار الكتب ١٩٨٦/٤٢٦٢

ISBN ٣ - ١٥٥٢ - ٠١ - ٩٧٧ -



يحوى هذا الكتاب دراسة تحليلية تحمل وجهة نظر نقدية ،  
استخدم الكاتب فيها أحد الأساليب المنهجية التي يراها  
المستفولون بالعلوم الاجتماعية ، إنها تحقق قدراً عظيماً من  
الموضوعية ، وهى تنطلق من تقرير وجود علاقات جدلية بين  
الفكر والواقع ، وأن الفكر هو محاولة لتفسير وضع ، أو رد  
فعل له ، أو موقف تتخله تجاهه ، فى ضوء مصلحة معينة تمثلها  
ضرورات الصراع ، كما أن مهمة الفكر - العلمى - ليس  
تفسير العالم فقط بل تغييره ، وهذا الفكر لا يكون إلا فى  
موضوعات الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وإلا  
تحرك فى فراغ التجريد .